Écrire pour apprendre et s'intégrer. Le cas d'Intégracode : une formation de français pour adultes migrants en vue du Code de la route

Blandine Figuet-Maheu

▶ **To cite this version:**

Blandine Figuet-Maheu. Écrire pour apprendre et s'intégrer. Le cas d'Intégracode : une formation de français pour adultes migrants en vue du Code de la route. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03027310

HAL Id: dumas-03027310

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03027310

Submitted on 15 Dec 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.

Normandie Université

MÉMOIRE

Pour l'obtention du master Français Langue Étrangère

Préparé au sein du Département des sciences du langage et de la communication

UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

Écrire pour apprendre et s'intégrer.

Le cas d'Intégracode : une formation de français pour adultes migrants en vue du Code de la route.

Présenté et soutenu par

Blandine FIGUET-MAHEU

Mémoire soutenu publiquement le 2 juillet 2020 devant le jury composé de		
Vignes, Laurence	Maîtresse de conférence	Présidente du jury
Troncy, Christel	Maîtresse de conférence	Membre du jury

Mémoire dirigé par Laurence, Vignes

Déclaration anti-plagiat

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent en citations et les auteurs sont mentionnés.

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Figuet-Maheu

PRÉNOM : Blandine

DATE : 12 juin 2020

SIGNATURE :

REMERCIEMENTS

Pour cette belle expérience de formation, je remercie ici Pascal Grant et son équipe pour l'avoir fait vivre, Sophie et tout Le Bon Créneau pour l'accueil et la confiance, et bien sûr tous les apprenants que j'ai eu beaucoup de plaisir à rencontrer, et qui m'ont (trans)formée.

Un petit clin d'œil à Ghyslaine pour un échange d'il y a plusieurs années sur l'opportunité d'utiliser la mobilité comme support à l'apprentissage du français. Un autre à Juliette pour la belle place donnée à l'humanité et la complexité dans nos échanges qui ont nourri ma réflexion tout au long du master.

J'en profite d'ailleurs pour remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master FLE pour cette formation de qualité où l'on est invité à s'approprier, problématiser et se positionner.

Un merci tout particulier à Laurence Vignes pour la direction de cette recherche : un accompagnement chaleureux, réactif et savant, à l'image de son enseignement. Merci à Christel Troncy pour nos échanges vrais et pour avoir accepté de faire partie de notre jury.

Je remercie enfin de tout mon cœur Jonathan, Pierre, Carine, maman et François pour leur soutien précieux pendant ces derniers mois sans lequel ce mémoire n'aurait pas abouti.

Et Jeanne et Antonin pour leur patience et tous les petits rayons de soleil qu'ils m'ont offerts sur le chemin.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS....3
SOMMAIRE....4
INTRODUCTION....5
I. INTEGRACODE : UN PROJET INNOVANT A LA CROISÉE DE DEUX SECTEURS....9
A) Un projet issu de la mobilité inclusive....9
B) Un projet qui s'inscrit dans le champ de la formation linguistique des migrants adultes....16
II. LA RECHERCHE-ACTION AU SERVICE DE L'INNOVATION....22
A) Du terrain à la recherche....22
B) Démarche, intérêts et limites de cette recherche-action....25
III. L'ÉCRIT, UN IMPÉRATIF DIDACTIQUE ?....35
A) Prendre en compte les cultures d'apprentissage et d'enseignement ?....35
B) La production écrite est déjà présente dans Intégracode....41
IV. UNE DÉMARCHE FOS À COMPLÉTER....56
A) L'analyse du besoin, un incontournable de la démarche FOS....57
B) Réintégrer le savoir-apprendre comme objectif d'Intégracode....62
C) L'intérêt cognitif de la production écrite....73
V. OU S'EXTRAIRE DE LA DÉMARCHE FOS ?....83
A) Quelle intégration ?....83
B) Implication glottopolitique d'un positionnement FOS....96
C) Revendiquer la finalité émancipatrice de la formation....108
CONCLUSION....117
BIBLIOGRAPHIE....122
TABLE DES MATIÈRES....127
TABLE DES ANNEXES....129

INTRODUCTION

Intégracode. De quoi ce mot-valise est-il le nom ? D'une formation de français pour adultes migrants. Intégra – code. S'intégrer, pour entrer soi dans quelque chose, mais dans quoi ? Ou intégrer, est-ce faire entrer quelque chose en soi ? Mais qui intègre, et quoi ? L'adulte migrant qui apprend ou la société qui accueille et le formateur qui la représente ? Quel que soit le mouvement, au bout du compte il s'agit de faire avec, d'être avec. Donc d'être. Dans son intégrité. Intégra – code. De quel code s'agit-il ? Du Code de la route, semblerait-il, comme l'un des nombreux codes qui forment la loi ? Du code dont parlent les linguistes parfois pour désigner le langage ? Des codes sociaux et culturels si essentiels au vivre ensemble ?

Et si c'était tout ça à la fois...

Intégracode, c'est une action de formation qui s'inscrit *« en cohérence avec le parcours d'intégration et d'insertion de chaque personne »* avec pour objectif *« d'améliorer leurs compétences sociolinguistiques tout en assimilant les pré-requis à l'entrée en formation Code de la route. »* Elle s'adresse à un public migrant adulte dit « primo-arrivant », ayant signé un Contrat d'Intégration Républicaine -donc non ressortissant de l'Union Européenne-, désireux d'entrer en formation au Code de la route, et ayant besoin de progresser en français pour cela.

Elle est portée par des acteurs de la mobilité inclusive du réseau Mob'in, en l'occurrence des auto-écoles sociales ; ces auto-écoles qui, depuis plusieurs décennies, trouvent ou inventent les moyens, pédagogiques, financiers, humains, pour que tous puissent avoir accès à une mobilité autonome en passant le permis. Ou plutôt, en obtenant le permis. Nous reviendrons plus longuement sur ce secteur de la « mobilité inclusive » peu connu du public en général, et des acteurs du FLE, français langue étrangère, en particulier. Car Intégracode est un projet à la croisée de ces deux secteurs : la mobilité inclusive et le français langue étrangère. Car qui dit obtenir le permis, dit obtenir en premier lieu le Code de la route, un obstacle difficilement franchissable sans une certaine compétence langagière en français.

Intégracode, c'est un projet innovant, expérimental, qui a germé en 2017 à Clermont-Ferrand quand l'association FIT, Formation Insertion Travail, a constitué un premier groupe autour de ce besoin de formation, puis a proposé à d'autres membres du réseau Mob'in de la construire et l'expérimenter ensemble en 2018, avant un premier déploiement en 2019 coordonné région par région. Jusque-là, c'est donc une formation qui a concerné une quinzaine d'apprenants en 2017, environ 160 en 2018, puis 300 en 2019. Mais Intégracode, c'est une formation qui a vocation à se déployer encore car le besoin est grand. Et c'est un curriculum encore en cours de (dé)finition qui cherche à s'ajuster, s'adapter, s'améliorer, en fonction de ces premières sessions expérimentales.

Intégracode, cela a été mon terrain de stage, à l'auto-école sociale Le Bon Créneau à Saint-Étienne du Rouvray (76), et c'est le terrain de cette recherche-action. Le terrain d'un stage passionnant en tant que formatrice FLE en binôme avec une monitrice auto-école et avec un groupe d'apprenants investis et souriants. Ils venaient du Soudan pour beaucoup, mais aussi du Sénégal, d'Érythrée et de Thaïlande. Il y avait quelques femmes et une majorité d'hommes. L'une avait arrêté l'école pour aider sa mère, l'autre était diplômée d'université. Ils avaient tous en commun un projet à court terme : passer le Code, et aussi à long terme : s'installer en France, s'intégrer. Et pour cela un besoin, une envie pour certains : progresser en français. Pour cela, ils sont venus à l'auto-école sociale 12 à 17 heures par semaine pendant 3 mois. Cette expérience de formatrice m'a à la fois permis de développer des compétences et de faire émerger des questionnements qui m'accompagneront probablement longtemps puisque c'est avec ce public adulte migrant en France que j'ai le projet de continuer à travailler.

Parmi ceux-ci, la question de l'écrit. Le passage de l'examen du Code de la route ne nécessitant pas de savoir écrire, c'est une compétence que le programme ne posait pas comme un objectif de formation. Pourtant, j'ai constaté très vite la présence de cette pratique dans la formation, dès l'évaluation initiale, qui avait pour support un outil commun à tous les groupes Intégracode en France. Et j'ai aussi constaté très vite la grande hétérogénéité de mes apprenants dans leur rapport à l'écrit en français. En tant que formatrice, j'ai craint l'inégalité dans l'apprentissage que cela risquait de créer, de maintenir ou de renforcer. Et donc je me suis interrogée sur la réussite d'Intégracode dans ces conditions. Mais je n'avais pas de réponse évidente à y apporter. Il me semblait que les enjeux derrière cette question étaient multiples et complexes, et que par cette question j'en aborderai d'autres qui avaient aussi émergé. La problématique à laquelle ce travail cherche à répondre est pourtant assez simple à formuler : quelle place pour l'apprentissage de la production écrite dans le nouveau curriculum Intégracode ?

Étant donné le calendrier de ce nouveau curriculum, c'était justement le moment de se saisir d'une question issue du terrain pour prendre le temps d'y réfléchir, de la problématiser, de l'explorer au regard des théories existantes et essayer de contribuer, à notre modeste mesure, à la poursuite de cette aventure. Notre objectif n'est donc pas de produire de la connaissance dans l'absolu, mais bien, à partir d'une expérience du terrain, de proposer une réflexion pour nourrir une action de formation et son développement. Nous opterons donc pour une démarche qualitative à partir d'un corpus de données constitué par nos soins. Il rassemble des documents institutionnels d'Intégracode, des documents pédagogiques, des productions d'apprenants, des entretiens avec des apprenants et un entretien avec le responsable national d'Intégracode. Nous nous appuierons aussi sur des observations et des analyses de notre pratique, complétées par un questionnaire que nous avons soumis à d'autres formateurs Intégracode.

Pour retracer le cheminement réflexif qui fut le nôtre pendant toute la formation et au-delà, nous ferons dialoguer ces données avec des sources théoriques issues de différentes disciplines. En effet, comme beaucoup d'autres, Defays nous rappelle l'ancrage multidisciplinaire de la didactique des langues qui évolue entre trois pôles dont la priorité varie selon l'histoire : la langue, le monde (réel, social, culturel), et le sujet (parlant, apprenant, enseignant), donc entre la

linguistique, la sociologie et l'anthropologie, et la psychopédagogie. (2018 : 21, 22) Notre objet de recherche reflète une tendance générale de la recherche actuelle en didactique des langues où ce sont ces deux derniers pôles qui sont les plus saillants. C'est bien la focalisation sur nos sujets-apprenants et leur projet d'intégration dans le monde qui guidera l'exploration de notre problématique. A l'instar de Guerin qui interroge *« Peut-on raisonnablement entreprendre une réflexion sur la transmission de savoirs linguistiques sans s'interroger sur l'usage ? »*, nous sommes convaincue de l'intérêt du croisement des champs disciplinaires (2011). Nous nous appuierons donc sur des auteurs qui sont des psycholinguistes (Ferreiro, Fayol…), des sociologues (Verbunt…) ou anthropologues (Privat, Heller…), des sociolinguistes (Adami, Leconte…) ou des didacticiens des langues (Puren, Bento, Defays, Parpette…). Et pour ce qui est de nos choix méthodologiques, ils ancrent cette recherche-action dans les sciences sociales (Mucchielli, Kaufmann) bien plus que dans la linguistique.

Dans une première partie nous présenterons ce nouveau curriculum qu'est Intégracode en situant son émergence, son expérimentation et son déploiement à la croisée de deux secteurs. D'une part la mobilité inclusive : ces acteurs qui depuis quelques décennies vont d'innovation en innovation pour tenter de répondre au plus près au besoin de mobilité des personnes en situation d'insertion en France : vélo-école pour adultes, garages solidaires, auto-écoles sociales… et maintenant cours de français en vue d'intégrer une formation au Code de la route. Le Bon Créneau, auto-école sociale créée en 2012, est l'un de ces acteurs. Nous présenterons les bénéfices, pour les apprenants Intégracode, de l'immersion dans cette auto-école, immersion qui fait partie de la définition même d'Intégracode d'un point de vue pédagogique. D'autre part, la formation linguistique pour migrants adultes : en effet, au sein du grand champ couvert par le FLE, français langue étrangère, c'est par rapport à notre public plus que par rapport à la définition de l'objet enseigné que nous nous positionnerons, en interrogeant, avant d'entrer plus avant dans la recherche, la spécificité de ce public.

Dans une démarche d'auto-analyse et d'objectivation de la recherche, nous retracerons notre parcours et nos motivations personnelles en début de deuxième partie pour montrer comment de notre question de départ nous avons abouti à cette problématique en passant par une interrogation sur la « réussite » d'Intégracode. A partir de notre expérience, de nos lectures et de cette problématique, nous formulerons trois hypothèses dont nous vérifierons la validité dans les trois parties suivantes. Cette deuxième partie sera aussi l'occasion de décrire le rapport engagé et familier que nous entretenons avec ce terrain, avec les avantages et les limites que cela comporte. Puis nous présenterons en détail le corpus de données de notre enquête construit dans une recherche de compromis entre une nécessaire prise de recul et les contraintes spatio-temporelles, et notre méthodologie d'analyse.

Le premier mouvement de notre réflexion partira vraiment du terrain dans une approche didactique pour chercher à qualifier le recours à l'écrit par les apprenants dans le contexte de formation d'Intégracode. Nous interrogerons la dimension culturelle de ce qui peut sembler un incontournable didactique dans notre culture d'enseignement, sans l'être dans certaines cultures d'apprentissage. Nous dresserons le constat de plusieurs pratiques de l'écrit dans Intégracode (la

prise de notes, les activités d'entraînements et l'évaluation) pour déterminer s'il s'agit d'un outil indispensable ou non, et quel intérêt ou obstacle il peut représenter à chaque fois. La question de l'interdépendance des compétences langagières et ses implications didactiques viendra clore cette troisième partie assortie d'une première préconisation au sujet du rapport entre contenu de de formation et évaluation. Ce sera, en quelque sorte, une réflexion « à hauteur de formateur » dans le sens où *« les enseignants n'interv[iennent] que pour choisir les meilleures méthodes compte tenu de la mission qu'on leur confie et des conditions dans lesquelles elle devra être menée »* (Defays, 2018 : 196)

La quatrième partie prendra du recul par rapport à notre terrain de stage et positionnera la réflexion « à hauteur des concepteurs » de l'ensemble du curriculum, ceux qui définissent la mission des formateurs et les conditions pour la mener, démarche menée collaborativement dans le cas d'Intégracode et pilotée par FIT comme structure pilote. Ce sera donc une approche curriculaire en ingénierie de formation qui explorera la démarche FOS, français sur objectif spécifique, choisie par les concepteurs d'Intégracode et la mise en ouvre par ces derniers de ses différentes étapes. Cela permettra de s'attarder le temps nécessaire sur la question du besoin des apprenants au vu de l'objectif de formation, et de formuler une seconde préconisation en lien avec le savoir-apprendre. Ce détour par le savoir-apprendre nous ramènera ensuite à notre problématique par les différentes fonctions de l'écrit dans le savoir-apprendre.

Enfin, le dernier mouvement de notre réflexion est directement issue de la formulation d'un double objectif dans le programme de formation d'Intégracode : *« acquérir un socle de compétences langagières relevant du niveau B1 (CECRL) nécessaires à la préparation du Code de la route »*, et *«acquérir des compétences de citoyenneté utiles à l'intégration »*. Étant donnée la référence fréquente et explicite à cette notion d'intégration dans les documents ou discours institutionnels, nous ne pouvions faire l'économie d'une approche glottopolitique de la place de l'écrit dans Intégracode. Après avoir mis en regard la vision de l'intégration institutionnelle et celle des apprenants, nous expliciterons les implications glottopolitiques d'un positionnement FOS qui nous semble en décalage avec le cœur de métier des acteurs de la mobilité inclusive. Nous préconiserons ensuite une approche qui, tout en s'appuyant sur le projet des apprenants de passer le Code, relativise cet objectif de formation et leur redonne l'autonomie inhérente aux acteurs sociaux qu'ils sont. Après l'écrit qui forme, il s'agira donc de l'écrit qui transforme.

I. INTEGRACODE : UN PROJET INNOVANT A LA CROISÉE DE DEUX SECTEURS

A) Un projet issu de la mobilité inclusive

a) Enjeux et acteurs de la mobilité inclusive

Le projet Intégracode est porté par des acteurs de la *mobilité inclusive*, c'est-à-dire des acteurs qui considèrent que la mobilité est un élément essentiel de l'insertion sociale et professionnelle, et que par conséquent, tout le monde devrait y avoir accès. En effet, on entend beaucoup parler de « personnes à mobilité réduite », et quand on prononce ces mots, on a tout de suite en tête le pictogramme symbolisant les personnes âgées, les personnes en fauteuil roulant... mais il y a tout un groupe de « personnes à mobilité réduite » auquel on ne pense pas. Des personnes qui pourraient physiquement avoir une mobilité autonome, et pourtant n'y ont pas accès : c'est à eux que s'adressent tous les projets de mobilité inclusive qui sont, avant tout, des projets d'insertion.

Dans une société au rythme lent, aux statuts stables sur des décennies, s'insérer, c'était trouver SA place. Dans une société en mouvement, au rythme rapide, pour être inséré, il faut être soi-même en mouvement, en capacité de passer de place en place. Le défi des acteurs de l'insertion n'est donc pas seulement d'aider les personnes à trouver leur place, mais de les aider à devenir autonomes dans un monde en mouvement, d'où l'importance de la mobilité. Cette compétence, peu conscientisée par tous ceux qui l'ont acquise en grandissant et disposent des moyens nécessaires pour la mettre en œuvre, constitue un véritable levier d'intégration sociale et économique. La mobilité n'est pas une fin en soi, c'est un moyen pour accéder facilement à des espaces sociaux divers et riches d'expériences, de rencontres et de nouvelles possibilités.

Les personnes en situation de fragilité sociale et professionnelle sont plus exposées au risque d'immobilisme et d'isolement, voire d'exclusion. Pour accéder à une mobilité autonome, les freins sont nombreux : psychologiques, cognitifs, linguistiques ou financiers qui viennent s'ajouter aux limites de la desserte en transports en commun et à l'allongement des distances entre les lieux d'habitat, de travail et de vie sociale. Depuis plusieurs décennies, des acteurs privés, principalement associatifs, proposent des outils pour l'accès de tous à la mobilité en travaillant sur le « vouloir bouger », sur le « savoir bouger » et sur le « pouvoir bouger » : vélo-écoles, atelier d'auto-réparation, auto-écoles sociales, atelier «orientation», accès à des véhicules d'occasion fiables et pas chers… Pour échanger sur leurs pratiques et porter l'enjeu de la mobilité inclusive auprès des pouvoirs publics, ils se sont regroupés d'abord au sein de la FARE, Fédération des Associations de la Route et de l'Éducation, récemment devenue le réseau

Mob'In. C'est un espace d'innovation sociale permanente pour répondre aux besoins des publics en insertion en termes de mobilité.

Parmi ces besoins, des auto-écoles sociales se sont créées un peu partout en France pour faciliter l'accès au Code de la route et au permis pour les personnes pour lesquelles les auto-écoles classiques représentaient une impasse. Elles émergent dans les années 80 à l'initiative de structures d'insertion ou de prévention spécialisée. Une quarantaine de structures se rassemblent en réseau en 1988 avec la création de la FARE (Fédération des Associations de la Route et de l'Éducation). Elles sont reconnues par des dispositions législatives adoptées entre 1999 et 2001 (Abdallah, 2003). Elles ont non seulement développé des partenariats avec des organismes privés et publics pour faciliter le financement du permis de conduire, mais aussi élaboré une approche pédagogique en innovant en permanence pour répondre aux besoins constatés sur le terrain : une pédagogie adaptée à des publics ayant été peu scolarisés, ou à des personnes handicapées, des salles agréées au cœur des quartiers habités par les publics cibles pour que ce soit les acteurs de la mobilité qui viennent à eux et non l'inverse, un appel à bénévoles pour du soutien individuel dans l'apprentissage du Code ou pour de la conduite supervisée (conduite accompagnée pour adulte)… et une prise en compte de la difficulté à passer le Code pour les personnes ne maîtrisant pas le français.

b) Du constat du besoin à la concrétisation d'un curriculum innovant et expérimental

Intégracode est un curriculum tel que défini par Borg (2001) comme *« un ensemble de réflexions et d'orientations visant à établir un parcours d'enseignement-apprentissage en termes de projet et de finalités éducatives déterminées »*. Nous allons donc dans cette partie opter pour une lecture de son émergence et sa structuration selon une approche curriculaire.

Face à cette dernière problématique de la maîtrise de la langue, qui est celle qui nous concerne, pendant longtemps, chaque auto-école sociale cherchait des solutions au cas par cas en interne : création de livrets de vocabulaire spécifique, mobilisation de bénévoles pour du « soutien de français » en parallèle de l'apprentissage du Code… Le constat du besoin sur le terrain a d'abord donné lieu à des réponses isolées. Cependant, la pédagogie adaptée proposée par les auto-écoles sociales n'était pas pleinement satisfaisante pour le public migrant et peu francophone. Un écart était constaté entre ces apprenants et les autres : durée extrêmement longue de formation au Code entraînant des coûts trop importants, taux supérieur d'abandon, taux supérieur d'échec à l'examen. La concertation des auto-écoles sociales au sein du réseau Mob'In a progressivement permis de dresser un constat collectif et d'y chercher une réponse collective. Les auto-écoles sociales auraient pu décider d'externaliser le problème et de rehausser les prérequis linguistiques pour intégrer leur formation. Au contraire, dans une démarche d'amélioration qualitative, elles ont décidé de créer collectivement un curriculum spécifique correspondant aux besoins de ce public et qui serait proposé en amont de la formation au Code de la route : elles l'ont nommé Intégracode.

La présentation du projet par la structure coordinatrice (FIT[1]) explique que *« le permis de conduire est un facteur essentiel d'insertion sociale et professionnelle dans le sens où il facilite l'accès à la mobilité et à une relative autonomie sociale. Obtenir le permis de conduire est une condition souvent nécessaire à l'accès à l'emploi. Le permis de conduire est également un cadre efficace à la socialisation et à l'apprentissage de la règle et de la citoyenneté. La découverte et l'application de ces codes favorisent une bonne compréhension du fonctionnement des réglementations du champ professionnel, social, juridique et civique. Toutefois, la préparation du permis et notamment l'examen du Code pour les personnes débutantes à l'écrit et peu francophones nécessite des réponses spécifiques, complémentaires au droit commun. »*[2]
La présentation poursuit en expliquant que, depuis de nombreuses années, les acteurs de la mobilité inclusive cherchent à *« permettre aux publics étrangers de répondre à ce double enjeu dans le cadre d'actions qui permettent à la fois :*

- *un accès à la mobilité autonome et au permis de conduire, compétences indispensables à l'insertion sociale et professionnelle,*
- *une meilleure maîtrise de la langue française au travers des formations centrées sur l'objectif spécifique de la mobilité et de la préparation au permis de conduire,*
- *une appropriation des codes de la citoyenneté au travers un apprentissage basé sur le référentiel d'éducation à la mobilité citoyenne (REMC)*[3] *»*

Forts de cette expérience, ces acteurs inaugurent en 2018 le dispositif Intégracode qui a donc pour ambition de *« passer d'une logique d'actions locales à la validation d'une offre à vocation nationale ».*

Si ce projet a vu le jour en 2018, c'est parce que les 3 niveaux nécessaires à la concrétisation d'un curriculum ont coïncidé à cette date. Au niveau technique, 14 auto-écoles sociales de 7 régions différentes étaient prêtes à s'engager dans cette expérimentation, dont l'auto-école sociale Le Bon Créneau à Saint-Étienne du Rouvray. Au niveau gestionnaire, le réseau Mob'In permettait une démarche collaborative pour la conception et la mise en œuvre du projet, avec comme structure pilote l'association FIT à Clermont Ferrand qui avait mené une première expérimentation locale en 2017 avec un groupe de migrants. Et au niveau formel, la politique nationale d'intégration des migrants mettant l'accent sur leur formation linguistique et leur insertion professionnelle, le projet Intégracode a été sélectionné par la DAAEN (Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Étrangers et de la Nationalité, qui dépend du Ministère de l'Intérieur) dans le cadre d'un appel à projets visant à *« favoriser l'émergence d'une offre de prestations structurante et complémentaire sur le volet prioritaire de l'insertion sociale et*

1 FIT : Formation Insertion Travail, acteur de l'insertion par l'accès à la mobilité et la maîtrise de la langue française, à Clermont-Ferrand et au Puy-en-Velay. www.fit-formation.net

2 Livret Intégracode Juin 2019, p.3, édition numérique uniquement distribuée aux structures participantes et aux formateurs. Ses éditeurs l'ont nommé « référentiel » mais nous l'appellerons « livret » parce qu'il contient plus qu'un référentiel et que cela prêterait à confusion avec un autre usage du terme « référentiel » dans ce mémoire.

3 Depuis le 1 juillet 2014 et en vertu de l'arrêté du 13 mai 2013, le REMC vient remplacer le PNF (Programme National de Formation à la conduite) datant de 1989. Il a été mis en place par les pouvoirs publics pour lutter contre l'insécurité routière. Il s'articule autour de 4 compétences nécessaires à l'obtention du permis de conduire.

professionnelle et, d'autre part, professionnaliser les intervenants qui contribuent à l'accueil et à l'intégration des étrangers primo-arrivants ».

Si les financements issus de cet appel à projet (77 % du budget total) ont permis la concrétisation de cette expérimentation, leur obtention a obligé les concepteurs du curriculum à préciser le cadre en termes de volume horaire de formation, de calendrier de réalisation, et surtout de restriction du public cible puisque cette formation leur serait proposée gratuitement. Pour correspondre aux critères de l'appel à projet, la présentation du projet pour 2018 stipule donc qu'il s'adresse à environ 180 personnes répondant aux critères suivants : *« des étrangers primo arrivants dans le cadre du contrat d'intégration républicaine, orientés par les acteurs locaux de l'intégration et de l'insertion, possédant un niveau A1 ou A2 du cadre européen commun de référence pour les langues ».*

c) Contenu, expérimentation et déploiement de ce nouveau curriculum

Les finalités générales du curriculum ont été décrites ci-dessus. Pour ce qui est des objectifs qui en découlent, il s'agit donc de compétences langagières en compréhension orale, compréhension écrite, et expression orale d'un niveau B1 et appliquées à un domaine éducationnel : les thématiques du Code de la route. La production écrite a été écartée car jugée non nécessaire au passage du Code de la route ; c'est ce choix que ce mémoire va interroger. Les particularités des compétences visées pour ce niveau sont le haut degré de formalité de la variation enseignée et la spécialisation extrême du lexique. En effet, en compréhension écrite, il s'agit d'acquérir des compétences très formelles et spécialisées ; et à l'oral, il s'agit en fait de discours correspondant plus à de l'écrit oralisé.

Pour cela une progression est organisée en modules thématiques qui, pour la première session, étaient au nombre de 6 dans la fiche projet 2018 (annexe 1) puis 5 par la suite, ce sur quoi nous reviendrons aussi par la suite :

1. « Je découvre le véhicule
2. Je prends les commandes
3. Je regarde autour de moi
4. Je rencontre les autres
5. J'applique les règles
6. Je me prépare pour passer le Code »

Dans le programme de formation, chaque module est décomposé en 2 ou 3 séquences et pour chaque séquence les compétences visées ont été listées selon une approche notionnelle/fonctionnelle dans un tableau synoptique des contenus. Par exemple, pour la séquence a) du module 3), présenté en annexe 2, on trouve :

- « positionner un objet
- exprimer une distance et une étendue
- savoir évaluer en mètres et en kilomètres
- avertir, mettre en garde

- exprimer l’obligation et l’interdiction »

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, aucun support particulier n’est préconisé ni fourni en amont, ce qui laisse une grande liberté pédagogique aux formateurs , ainsi qu’une certaine charge de travail pour les sélectionner, les adapter ou les concevoir. Ce qui est imposé est de travailler en binôme mixte de formateurs professionnels : « *un spécialisé dans l’apprentissage de la langue française et un enseignant de la conduite et de la sécurité routière.* ». Cette indication est le gage d’un ancrage réel de la formation dans l’objectif spécifique annoncé, complété par le fait que les formations se déroulent dans les locaux des auto-écoles sociales, ce qui permet une immersion contextuelle très forte pédagogiquement.

Les indications pédagogiques initiales (pour 2018) du curriculum précisent aussi le nombre d’heures de formation en présentiel (132) complétées par des outils de formations à distance (représentant au moins 18 heures de formation). Enfin, un outil commun à toutes les auto-écoles est construit pour l’évaluation diagnostique et sommative des apprenants sur les trois compétences langagières visées.

Du point de vue de la planification, le projet national comprenait deux phases principales : une action de formation expérimentale en 2018 menée avec 18 groupes d’une dizaine de migrants dans différentes auto-écoles sociales de France puis, en 2019 la co-construction d’une nouvelle offre nationale à partir d’une mutualisation d’expérience. Deux rencontres pédagogiques préalables ont été prévues en juin et septembre 2018 en vue de préparer les formateurs et de s’assurer de l’homogénéité des actions de formation pour une première expérimentation menée entre octobre 2018 et janvier 2019. De plus, en vue du déploiement prévu de ce curriculum suite à la première expérimentation, une 3ème rencontre pédagogique a été organisée le 31 janvier 2019 pour, d’une part, créer collectivement des fiches de compétences langagières, support pédagogique à fournir aux formateurs des éventuelles prochaines sessions, et d’autre part, mutualiser les retours d’expériences et fournir à FIT la matière nécessaire à la rédaction d’une évaluation globale, notamment pour les financeurs.

Quelques mois plus tard, suite au bilan très positif de cette première session, l’ambition de pérenniser et déployer ce curriculum a été confirmée et présentée à l’ensemble du réseau Mob’In pour inciter de nouvelles structures à s’associer à la démarche en 2019. Cependant, le déploiement de ce curriculum exigeant la mobilisation de nouveaux financements, le déploiement s’est organisé régionalement en fonction de l’obtention de financements locaux : 35 groupes ont vu le jour pour 2019 partout en France. Cela a par exemple été possible en Normandie, où 9 auto-écoles sociales du réseau Mob’In ont collectivement obtenu un financement pour poursuivre cette action de formation dès 2019 sous la coordination de l’une d’entre elles, L’Espace Temps FJT[4] de Vire.

4 https://www.mobilite-caenlamer.fr/l_espace_temps_fjt.html

La 3ème rencontre pédagogique, le bilan de FIT, et le travail de préparation de la structure coordinatrice régionale 2019 ont permis d'apporter quelques ajustements au curriculum :

- le volume horaire de formation est passé de 150 à 200 heures, en augmentant à la fois le temps de formation en présentiel et le temps de formation à distance, et en ajoutant des heures de suivi et bilan individualisées.
- le niveau de langue prérequis a été rehaussé à A2
- quelques modifications ont été apportées à l'outil 2018 de l'évaluation diagnostique et sommative
- le programme de formation a été en partie retravaillé : nombre, titre et contenu des modules et rééquilibrage de la distribution des heures entre les modules
- la nécessité d'une nouvelle journée de formation/concertation préalable entre les différents formateurs pour préparer les nouveaux et maintenir une certaine homogénéité curriculaire a été entérinée
- l'ouverture d'une plateforme numérique pour permettre la mutualisation de supports pédagogiques au fur et à mesure de la formation a été mise en œuvre

A l'heure où j'écris ce mémoire, l'année 2020 devait permettre de redéployer encore l'action au niveau national pour atteindre 500 apprenants, mais les perturbations de la vie sociale et économique du pays en raison du coronavirus vont nécessairement impacter aussi ce projet. Ceci dit, comme l'indique le sixième et dernier des « principes fondamentaux » détaillés dans le livret Intégracode 2019, c'est *« un programme qui a vocation à s'enrichir et à évoluer. »*

d) Mon stage et mon public à l'auto-école sociale Le Bon Créneau

Le Bon Créneau est une auto-école à vocation sociale créée en 2012 à Saint-Étienne du Rouvray dans l'agglomération de Rouen, en Normandie, à l'initiative d'une association d'une entreprise d'insertion et d'une association de prévention spécialisée. Elle offre à ses apprenants une pédagogie adaptée à leurs besoins spécifiques et un accompagnement dans leur recherche de financement du permis. Cette association rassemble actuellement 3 salariés pour 2,5 « équivalents temps plein », un service civique et une vingtaine de bénévoles. Elle accueille une centaine d'apprenants par an, orientés par des prescripteurs sociaux partenaires. Étant donné la grande proportion de migrants dans son public, elle a participé, en tant que membre du réseau Mob'in, à faire émerger le besoin d'une réponse spécifique pour les non-francophones.

La contribution du Bon Créneau à la conception du dispositif Intégracode a été menée conjointement par une bénévole et la directrice et monitrice jusqu'en septembre 2018. Dès octobre 2018, au vu de mon expérience d'une part en FLE et d'autre part dans le secteur de la mobilité inclusive, ainsi que de mon inscription en master FLE, j'ai été recrutée pour animer la première session d'Intégracode en tant que formatrice FLE en binôme avec Sophie Mopin, monitrice auto-école. J'ai poursuivi en animant aussi la seconde session fin 2019, qui a servi de terrain à ce mémoire dont la réflexion a évidemment été nourrie par l'ensemble de l'expérience (attestation et évaluation de stage en annexes 22 et 23). La formation 2019 s'est donc déroulée

sur 11 semaines du 1er octobre au 20 décembre alternant des semaines de 4, 5 ou 6 demi-journées pour les apprenants, avec une semaine de pause fin octobre. Les lundis, mardis et mercredis étaient assurés par la monitrice auto-école, et les jeudis et vendredis par moi-même.

Les moyens généraux dont nous disposions étaient les suivants :

- une salle équipée d'un tableau blanc, d'un vidéoprojecteur, et de tables et chaises pour une vingtaine de personnes, mais facilement déplaçables pour aménager l'espace de travail.
- une imprimante-photocopieuse
- un espace de « pause » intérieur ou extérieur avec toilettes et machine à café.

Au-delà de ces moyens, l'immersion dans l'auto-école permettait d'exploiter :

- les affichages au mur (signalisation routière, campagnes de sécurité routière, planning des cours de Code, descriptif des modules officiels de l'examen du Code, démarches administratives en vue du Code...)
- un accès au site internet de Code permettant la projection de questions de Code officielles, et un livre de Code
- le matériel pédagogique complémentaire de l'auto-école comme les cartes routières, les « petites voitures » et toute une collection de véhicules spécifiques, mais aussi d'autres éléments de démonstration comme le triangle, le gilet jaune, l'éthylotest, la carte grise, la plaque d'immatriculation...
- l'observation des deux véhicules auto-école
- l'observation des cours de conduite ou de Code d'apprenants autre que ceux du dispositif Intégracode
- le fait de croiser des personnes en cours de formation du Code ou de conduite qui stimule la motivation des apprenants et les aide à s'investir dans la réalisation de leur objectif.

Sur cette session 2019, après l'abandon des quelques personnes inscrites suite à une erreur de prescription, le groupe était composé de 14 adultes migrants, tous signataires d'un Contrat d'Intégration Républicaine, donc tous citoyens de pays hors Union Européenne, arrivés en France depuis moins de 5 ans et pour la grande majorité depuis moins de 2 ans :

- 3 femmes et 11 hommes, c'est-à-dire une proportion relativement similaire à celle des réfugiés en France[5]
- 6 nationalités différentes avec une majorité de soudanais (7 soudanais, 3 afghans, 1 nigérien, 1 thaïlandaise, 2 érythréens, 1 sénégalaise)
- 2 prescripteurs principaux (5 personnes envoyées par Éducation et Formation et 5 par France Terre d'Asile) complétés par d'autres : 2 par Pôle Emploi, 1 par une Mission Locale, et un par l'OFII.
- un faible niveau de français : seuls deux des inscrits étaient en mesure de certifier le niveau A2 normalement pré-requis pour entrer en formation. Dans l'absence d'autres candidatures, Le Bon Créneau a choisi d'intégrer aussi des personnes du niveau A1,

5 https://www.bfmtv.com/societe/en-france-un-tiers-des-demandeurs-d-asile-sont-des-femmes-1326251.html

majoritaires dans les prescriptions, ce qui n'a pas été sans entraîner quelques difficultés pédagogiques et certains abandons par la suite.

Le bilan de cette formation souligne et tente d'expliquer le problème d'assiduité rencontré mais il décrit aussi un groupe agréable, sérieux, solidaire et investi dans les temps de formation en présentiel. Ce fut en effet un plaisir de travailler avec eux, qu'ils en soient encore remerciés.

Ce portrait collectif du public de cette formation nous amène à l'autre versant de ce projet issu comme on l'a vu des acteurs de la mobilité inclusive, mais qui s'inscrit pleinement aussi dans le champ de la formation linguistique des migrants adultes.

B) Un projet qui s'inscrit dans le champ de la formation linguistique des migrants adultes

Au sein du grand ensemble de « français langue étrangère » qui regroupe des situations d'enseignement-apprentissage du français éminemment diverses, il nous faut nous situer plus précisément pour mener à bien ce travail. En fait, plutôt que « langue étrangère », le français enseigné et appris dans la formation Intégracode répondrait plutôt à la notion de « langue seconde » étant donné la trajectoire migratoire des apprenants et leur projet d'installation pérenne en France qui fait que le français a vocation à n'être plus bientôt « une langue étrangère » dans leur vie mais bien une langue essentielle de leur socialisation. La définition de Prescod et Robert (2014), qui se rattache à la didactique française, par opposition à la didactique anglo-saxonne, souligne la particularité du processus d'apprentissage de cette langue « seconde » : *« La langue seconde est, de son côté, toute langue non maternelle ou non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire, par exemple le français en cours d'apprentissage ou d'acquisition par des immigrés ou des enfants non francophones nouvellement arrivés en France. »* Nous adoptons cette définition parce qu'elle correspond exactement à la situation des apprenants de notre groupe : aucun d'entre eux n'a eu de premier contact avec le français enseigné comme « langue étrangère ». Pour l'une d'entre eux, ce fut sa langue de scolarisation au Sénégal, mais ce n'était pas sa langue maternelle, et pour tous les autres, l'apprentissage du français a commencé par immersion sociale une fois arrivés sur le territoire européen.[6]

Cependant, Defays constate que la « langue seconde » est surtout définie par la négative, ni langue maternelle, ni langue étrangère, et que pour définir ce « concept fourre-tout », « *on peut seulement retenir la caractérisation selon laquelle les apprenants concernés ont été ou sont exposés de manière significative à la langue avant ou pendant son apprentissage* » (2018 :38).

6 Nous disons « européen » car si la majorité d'entre eux signalent avoir commencé à apprendre le français « à leur arrivée en France », K. explique qu'il a commencé à apprendre le français en Italie dans un camp de réfugiés quand il lui a été signifié qu'il serait envoyé en France.

Dans notre cas, il y sont tous exposés pendant leur apprentissage, et une seule de nos apprenantes, sénégalaise, y a été exposée depuis l'enfance. Adami (2009 :107) précise d'ailleurs qu'en se positionnant dans le Français Langue Seconde plutôt que le FLM ou FLE, il ne s'agit pas de souligner une différence méthodologique (puisque que le FLS emprunte d'ailleurs aux deux et ailleurs) mais une différence de démarche et d'objectif qui dépendent du contexte social, économique et politique.

Fenclova (2014) aussi, après avoir repris la définition de Cuq de 2002 considérée comme fondatrice, mentionne de gros écarts qualitatifs entre différentes situations englobées sous le terme de FLS et qui les rendraient même « incomparables » du point de vue de l'approche de l'apprentissage. Elle en déduit que *« le champ du FLS est disparate et qu'il est déterminé majoritairement par le contexte sociodémographique de l'enseignement/apprentissage. Le FLS est défini du point de vue du milieu de son application, c'est-à-dire par des caractéristiques extérieures qui ne prennent pas en considération les spécificités de l'enseignement/apprentissage lui-même. »* Nous préférons donc nous positionner, plutôt que dans le FLS dans son ensemble, dans un champ disciplinaire qui s'est construit en fonction d'un public et d'un contexte spécifiques plutôt qu'en caractérisant l'objet de l'enseignement : la formation linguistique des migrants adultes en France (FLMA).

a) Émergence de ce champ disciplinaire

C'est donc avec Adami (2009 : 18 à 25) que nous allons retracer très brièvement l'histoire de la FLMA en France, tout en nuançant - ou devrait-on dire politisant - son analyse grâce à Leconte (2016). La naissance historique de la FLMA remonte aux cours d'alphabétisation de la fin des années 50 donnés aux ouvriers étrangers venus travailler et s'installer en France par des bénévoles souvent issus des mêmes communautés ou des associations de solidarité entre travailleurs : c'est donc avant tout dans un engagement militant que la FLMA s'enracine. La loi de 1971 sur la formation professionnelle représentera ensuite une étape décisive car elle pose les bases institutionnelles pour la formation d'adultes en insertion, dont les immigrés. Peu après, en 1975, la création du FAS (Fonds d'action sociale) pour financer la formation des migrants enclenche la professionnalisation de ce secteur.

Adami souligne ensuite deux tournants majeurs. D'abord, en 1995, le passage d'une logique de subventions à une logique d'appel d'offres pour mettre en œuvre la formation professionnelle des migrants, ce qui d'après lui, entraînera la disparition de petites structures mais renforcera les compétences au bénéfice des apprenants. Cependant Leconte (2016 p.10) alerte sur le fait que « *[les politiques linguistiques concernant les migrants] conduisent à des prescriptions institutionnelles qui influencent voire contraignent les formations linguistiques proposés par les organismes de formation, et ce d'autant plus que qu'ils sont soumis à des appels d'offre.* »

Puis en 2006 la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et du DILF[7] articulé au CECRL[8] représente pour Adami une « étape qualitative majeure » en ce qu'il assoit le droit à la formation linguistique pour les migrants (avec un maximum de 400 heures) mais en l'assortissant du devoir de participer à une « formation civique ». En même temps, une réflexion sur l'évaluation semble indispensable à d'autres *« à l'heure où les certifications linguistiques tendent à être utilisées comme des moyens de mettre en place une immigration choisie dans certains pays européens. L'évaluation des compétences linguistiques à l'aide des certifications du CECRL a tendance à ne plus être au service de l'insertion dans la société d'accueil mais de l'exclusion. »* (Leconte, 2016 : 9)

Adami explique aussi comment la transformation du FAS en FASILD[9] en 2001, dont les missions seront reprises par deux organes distincts, l'ACSE[10] et l'ANAEM[11,] avec la création du CAI, pour finalement être réunies au sein de l'OFII, Office Français de l'Immigration et de l'Intégration créé en 2009, témoigne du passage d'une politique d'intégration par l'emploi à une politique d'intégration par la langue. Aujourd'hui, le CIR, Contrat d'Intégration Républicaine, qui remplace le CAI depuis 2016, doit en effet obligatoirement être signé par tout étranger non européen admis au séjour en France souhaitant s'y installer durablement. Le signataire s'y engage à suivre une formation civique et, si nécessaire, une formation linguistique de 100 à 600 heures selon son profil, et l'État s'engage à lui fournir cette formation gratuitement. Leconte (2016 : 8) dénonce cependant « *des exigences accrues en matière de maîtrise du français [qui] conditionnent désormais la citoyenneté, l'obtention de la nationalité, et sont envisagées pour l'obtention d'un titre de séjour »* : il ne s'agit donc plus d'un « droit à la langue » mais d'un « devoir de langue » et ce, uniquement pour les non-ressortissants de l'Union Européenne. Elle dénonce aussi le fait que « *les inflexions récentes [lient] « maîtrise de la langue » et « intégration », sans que l'univocité du lien n'ait jamais été démontrée. » 2016 : 10).*

Ces quelques décennies voient donc émerger la construction d'un champ disciplinaire à part entière mais isolé : la formation linguistique des migrants adultes. C'est en 2004, d'après Adami, avec la loi qui instaure la maîtrise de la langue comme une compétence professionnelle et intègre donc au Code du Travail la formation linguistique que la FLMA « sort de son ghetto » pour intégrer le domaine du FLE. Ce domaine est alors reconnu mais encore trop peu de recherches y sont consacrées. Mais selon Leconte (2016 : 10) cette loi est aussi venue renforcer l'idée selon laquelle la formation en langue « se doit d'être utile », donc une approche non seulement fonctionnelle, mais aussi rentable de la formation en langue. C'est pour cela d'ailleurs que l'on voit apparaître en 2011 le très controversé référentiel FLI, français langue d'intégration, dans une logique affichée de « label qualité » qui vise en fait « l'assimilation linguistique et culturelle » (Bruneau et alii, 2012). Depuis les années 2000 selon Leconte, la formation linguistique des migrants est en effet devenue un enjeu politique et social.

7 DILF : Diplôme d'Initiation à la Langue Française

8 CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

9 FASILD : Fonds d'aide et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations

10 ACSE : Agence pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des Chances

11 ANAEM : Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrations

Leconte (2016 : 25 et 26) explique que les dispositifs d'apprentissage du français pour les étrangers se répartissent maintenant en 4 catégories : l'apprentissage du français sous l'égide de l'OFII, l'apprentissage du français par le biais des ateliers sociolinguistiques, le dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », et l'apprentissage du français en milieu professionnel. C'est dans la première catégorie que se situe le dispositif Intégracode, en effet restreint à un « public OFII » dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine. Ces critères du CIR -de non-appartenance à l'Union Européenne et de durée du séjour inférieure à 5 ans- qui s'appliquent donc à Intégracode sont aussi pointés par Leconte comme catégories juridico-administratives répondant à une logique de maîtrise des flux migratoires plutôt qu'à des besoins langagiers ou d'intégration.

Nous relevons enfin ce qu'Adami souligne quant aux conséquences de cette historique de la FLMA sur la représentation de l'écrit. L'écrit a d'abord été une priorité dans la période pionnière du début des années 70 au milieu des années 90 car, pour les formateurs militants, il s'agissait de l'« accès à la citoyenneté par le savoir » avec une pédagogie fondée sur la vie quotidienne. Par la suite, une modification profonde est apparue avec la professionnalisation de l'enseignement du français aux adultes migrants et l'essor des approches communicatives qui mettaient l'accent sur l'oral. C'est ce que l'on constate d'ailleurs avec la création du DILF qui permet aux faibles lecteurs et scripteurs d'obtenir un diplôme de français.

Ce bref historique nous amène à nous pencher maintenant sur la spécificité de notre public. En effet, si alphabétisation, illettrisme et FLMA sont trois problématiques différentes, elles ont, d'après Adami, deux points communs : l'insécurité à l'écrit et le milieu social des apprenants concernés. Pourtant, Leconte indique, en reprenant Withol de Wenden (2013), que *« le début du vingt et unième siècle est marqué par une grande diversification des migrations en Europe, tant sur le plan des origines géographiques, que des niveaux d'études ou des projets migratoires. »* (2016 : 7). Qu'en est-il donc de la spécificité de ce public migrant adulte ?

b) Spécificité du public migrant adulte en formation linguistique en France ?

Au sein du très large « public FLE » dans le monde, la première caractéristique des migrants s'installant plus ou moins durablement dans un nouveau pays de résidence et participant à une formation linguistique est qu'ils se trouvent en situation homoglotte, c'est-à-dire en immersion presque totale dans la langue cible de leur apprentissage, au-delà des murs de la classe. Adami (2009 : 37 et 38) souligne les conséquences que cela a sur la construction de l'interlangue et le rapport à la langue et à l'apprentissage comme moyen d'intégration qui prend donc une orientation pragmatique. L'interaction exolingue est le vecteur principal de l'acquisition de la langue cible, et non le cours de français. De plus, à la différence des enfants qui sont scolarisés, pour les adultes migrants, le temps de formation guidé est proportionnellement très court et intercalé dans un temps de formation en milieu naturel illimité.

L'autre caractéristique importante est que ces personnes sont dans leur grande majorité plurilingues, avant même l'apprentissage du français, avec des répertoires langagiers complexes et variés (Adami 2012). Leconte (2016) montre, en s'appuyant sur des textes officiels et des observations de terrain, comment cette caractéristique est prise en compte aux deux extrémités de la chaîne des politiques linguistiques -dans les recommandations du Conseil de l'Europe et dans l'accompagnement des parcours des apprenants par les organismes de formation- et trop souvent ignorée à l'échelon national et territorial.

Adami aussi souligne que cette population est *« aussi diverse que la population dans laquelle ils tentent de s'insérer »* mais qu'elle s'est constituée en catégorie sociale à cause du débat public. Ceci dit, il affirme que la majorité d'entre eux ont été d'une part faiblement scolarisés -en soulignant que la durée ne suffit pas à qualifier leur scolarisation qui doit aussi être envisagée en termes de qualité- et d'autres part appartiennent aux milieux populaires, si ce n'est dans le pays d'origine, au moins dans le pays d'accueil (2009 p.14). C'est notamment pour cela que le français langue seconde est parfois appelé *« le FLE du pauvre »* (Defays, 2018 p. 39).

Selon Adami, ces caractéristiques sociales majoritaires seraient finalement plus importantes que la « différence culturelle » pour l'apprentissage de la langue et le débat sur l'«interculturel » masquerait des éléments plus déterminants. En rappelant le glissement de la revendication sociale des années 60 et 70 à la revendication identitaire des années 80, il souligne cependant que d'une part la « culture nationale » n'existe pas de manière homogène. (p.51), d'autre part la culture des migrants, si elle existe, ne se perpétue pas en restant inchangée dans le parcours migratoire. La conséquence didactique de cette réflexion sur culture aboutirait souvent à des lieux communs, mais qui occultent les vrais clivages entre apprenants en formation pour adultes : différences sexuelles, milieu social, niveau de scolarisation (Adami 2009 : 16, 54 et 56).

En effet, le contexte social des milieux populaires a selon Adami (2009 : 45) deux implications : d'une part la connivence entre pairs fait qu'il y a moins besoin de dire, et d'autre part, dans ces milieux, la langue est avant tout vue comme un outil. En conséquence moins de retours sont faits à l'apprenant sur la correction de son expression quand elle est intelligible. Les apprenants trouvent donc moins de partenaires pour des interactions exolingues efficaces pour apprendre.

Cependant, en mentionnant l'ouvrage d'Adami 2009, Leconte (2016 p.19) regrette que les « *premières recherches sur la formation linguistique des migrants »* aient été *« davantage centrées sur les publics nécessitant des actions d'alphabétisation [rendant] de plus en plus imparfaitement compte de la situation des nouveaux entrants pour lesquels le niveau de littératie est souvent élevé et les répertoires langagiers complexes du fait de la diversité des situations sociolinguistiques dans les pays de départ. »* Commentant la politique de la région Haute Normandie en matière de formation linguistique des migrants et le fait que son équipe ait été sollicitée sur l'opportunité de regrouper les formations linguistiques pour migrants avec celles de la lutte contre l'illettrisme, elle écrit qu'*« on voit là encore la récurrence de certains*

stéréotypes et la réduction des besoins langagiers des migrants à ceux des moins qualifiés et moins diplômés d'entre eux. » (Leconte 2016 p. 31)

Ceci dit, si Adami mentionne une insécurité à l'écrit pour la majorité des adultes migrants en formation linguistique, il précise aussi que ces formations accueillent des groupes hétérogènes de formation et habitus scolaire très variés en précisant que « les plus grandes disparités concernent surtout l'écrit » (2009 : 102).

Au-delà des caractéristiques du public de la formation Intégracode issues du bilan et présentées en première partie, il nous faudra donc prendre en compte le niveau de scolarisation et le répertoire langagier des apprenants, notamment leur contact avec le français et l'alphabet latin, afin d'éviter toute généralisation. Dans tous les cas, que ce soit à la suite d'Adami ou de Leconte, nous sommes engagée dans un travail qui ne pourra se contenter d'une approche purement didactique, ni technique, ni méthodologique, mais qui devra être résolument sociodidactique.

Afin de conclure cette première partie qui nous a permis une brève introduction aux secteurs de la mobilité inclusive et de la formation linguistique des adultes migrants, nous voulons souligner que, malgré la surprise que peut susciter leur rapprochement, ils reposent tous deux sur une même finalité -que chacun trouve sa place dans la société et y gagne en autonomie- en agissant sur des leviers différents mais complémentaires : la mobilité et la langue, auprès d'un public qui se chevauche en partie. C'est tout l'intérêt de la démarche innovante d'Intégracode.

II. LA RECHERCHE-ACTION AU SERVICE DE L'INNOVATION

A) Du terrain à la recherche

a) Motivation personnelle et question de départ

Ce point commun entre la mobilité inclusive et la formation linguistique des migrants adultes est d'ailleurs à l'origine de ma motivation personnelle pour ce stage qui tresse mes expériences professionnelles passées. Ce projet professionnel de travailler avec les migrants en France remonte à loin : il conjugue mon goût pour les langues, la rencontre, et des valeurs socles pour moi : l'accueil, la solidarité et donc l'insertion/l'intégration (on peut débattre de ces termes dont l'usage dépend des institutions, du public concerné, des époques, mais ils trouvent le même écho chez moi. J'opterai néanmoins plus loin pour une définition théorique). J'avais déjà réorienté mes études initiales en langues, trop tournées vers la diplomatie et le commerce international, pour rejoindre un master de sciences sociales spécialité « psychologie interculturelle » obtenu en 2008. Après deux ans et demi de volontariat de solidarité internationale au Mexique à travailler pour les droits de l'homme et des peuples, j'ai connu, de retour en France, deux premières expériences en tant que formatrice FLE auprès de migrants adultes puis enfants. Le hasard des rencontres a ensuite fait que mon chemin croise celui de la mobilité inclusive : convaincue que la mobilité pouvait être un puissant levier d'insertion, et tentée par l'expérience de l'entreprenariat social et solidaire, je me suis engagée 3 ans dans la création d'un garage solidaire. Ce projet attendait quelqu'un pour le mettre en œuvre mais avait été initié par l'auto-école sociale Le Bon Créneau. Leurs apprenants, fiers et heureux d'avoir obtenu le permis, revenaient vers eux sans solution pour trouver où acheter ou louer un véhicule fiable et pas cher. Après avoir passé la main à d'autres pour que le garage solidaire perdure, je décidai de revenir à mes premières amours et de m'inscrire en Master FLE. Au même moment, Le Bon Créneau cherchait quelqu'un pour la première expérimentation du dispositif Intégracode et connaissant mes projets, ils m'ont proposé. L'histoire de ma motivation personnelle dans ce stage, et l'attachement qui est le mien à la finalité plus qu'au moyen, est je pense utile pour comprendre l'orientation que prendra ensuite ce travail de recherche.

Je rejoins donc l'aventure Intégracode au moment de lancer la première expérimentation, juste avant d'intégrer le Master 1 FLE. Mon rôle en tant que formatrice était donc la mise en œuvre du dispositif et non sa conception. A l'automne 2018, nous menons à bien cette première expérimentation en binôme avec la monitrice auto-école, à partir de nos compétences et expériences, de notre connaissance du public et de notre connaissance mutuelle, en se basant sur le programme de formation Intégracode. Cela se passe plutôt bien. De nombreux

questionnements émergent mais les retours sont globalement positifs et nous avons « le nez dans le guidon » à concevoir des outils pédagogiques spécifiques et ajuster notre progression au fur et à mesure. Après cette expérience et la rencontre nationale de bilan et mutualisation, je poursuis mon master et l'auto-école poursuit son travail quotidien sans savoir si cette expérimentation pourra être renouvelée, ni quand. Quand l'annonce tombe d'un financement régional pour une deuxième session, je suis sur le point de commencer mon master 2 ; nous convenons, en accord avec les responsables du master, que cette 2ème session sera mon terrain de stage. Plutôt qu'une question de départ, il y avait donc un terrain de départ.

A l'automne 2019, malgré les quelques ajustements du programme de formation, c'est globalement le même schéma que nous devons remettre en œuvre. Et cela commence donc par l'évaluation diagnostique avec l'outil commun à toutes les structures, qui dès le début, fait ressurgir des questionnements de la première session. Mais à ce moment, je suis un peu plus outillée pour les formuler. Et je dois faire de ce stage un terrain de recherche. L'outil d'évaluation, qui est utilisé à l'identique à l'entrée et à la sortie de formation -ce que je trouve déjà contestable-, est organisé en trois parties correspondants aux trois compétences ciblées par la formation : la compréhension écrite, la compréhension orale et la production orale. Mes critiques à son égard sont nombreuses mais l'une des principales tient dans le fait que pour plusieurs questions de compréhension, une réponse écrite librement rédigée est attendue. Face à cette incohérence qui représente un frein pour réellement évaluer leur niveau de compréhension, ma première réaction est qu'il faudrait retravailler l'outil d'évaluation pour en supprimer toutes les réponses rédigées. A moins que ce ne soit plutôt l'inverse ? Et s'il fallait plutôt travailler la production écrite pendant la formation pour leur permettre de *réussir* ces questions dans l'évaluation sommative finale ? Mais cela reviendrait à remettre en cause le parti pris du curriculum de cibler les trois compétences citées plus haut et d'écarter la production écrite. Et puis surtout, était-ce vraiment l'évaluation sommative de cette formation non diplômante que je souhaitais que mes apprenants « réussissent » ? Et avaient-ils besoin de l'écrit pour « réussir » ?

Voilà le questionnement de départ de ce travail, un questionnement de formatrice, un questionnement de terrain. C'est donc bien évidemment une recherche-action qui en découlera. En effet, *« la recherche-action dans la situation éducative est le plus souvent initiée par l'enseignant puisqu'elle consiste à porter un regard critique sur ses pratiques de classe et, après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices. »* (Catroux, 2002). Certaines recherches-actions associent *« acteurs et chercheurs dans une démarche commune d'action en vue d'améliorer une situation précise »* (Dionne, 2000). Dans notre cas, nous serons le « praticien-chercheur » évoqué par Catroux (2002).

b) La « réussite » du dispositif, une question de point de vue

L'identification de la question de « la réussite » est assez essentielle dans la façon dont s'organisera par la suite ce travail. Cette question est évidemment inhérente à toute

expérimentation : qui dit innovation, nouveau curriculum, dit évaluation, bilan, validation, ajustement ou invalidation du dispositif. Cette question, de la réussite, et donc des voies d'amélioration face aux freins rencontrés, motive les recherches-actions en général qui répondent à des problématiques de terrain. *« L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants »* (Catroux 2002).

Elle entraîne nécessairement un questionnement sur les différents acteurs impliqués et leur vision de la réussite. Et donc un questionnement sur les objectifs de ces acteurs quand ils choisissent de s'impliquer dans Intégracode. Pour ce qui nous concerne, les acteurs impliqués dans Intégracode sont les suivants : les financeurs, les prescripteurs, les concepteurs, les structures mettant en œuvre ce dispositif, les formateurs et bien sûr les apprenants eux-mêmes.

La question de départ est bien sûr le fruit de mon implication en tant que formatrice, de mon inconfort d'appliquer ce que d'autres ont choisi sans être sûre d'y adhérer, de mon envie d'améliorer cette formation pour en tirer une plus grande satisfaction professionnelle. Ce travail de recherche est donc l'occasion pour moi de « déborder » de cette mission de formatrice. Il nécessite donc une prise de recul pour envisager cette question de manière globale et pour dissocier mes deux casquettes.

La première partie nous a déjà amenée à évoquer l'influence des financeurs publics et les objectifs qui sous-tendent les politiques publiques en matière de formation linguistiques des migrants. Cela pourrait bien sûr être développé, exploré, interrogé, mais cette échelon est trop loin du terrain pour faire l'objet d'un mémoire de master 2. Dans une logique de recherche-action, nous espérons que ce modeste travail pourra être pris en compte et contribuer à la prochaine étape d'Intégracode : le déploiement du dispositif au niveau national. Les prescripteurs pour leur part n'entrent en jeu que dans la mesure où ils sont une condition posée par les financeurs. Nous considérons donc que les financeurs, les prescripteurs et leur logique font partie du contexte extérieur avec lequel nous, tous les autres acteurs, devons composer. C'est donc le croisement des autres points de vue qui nous intéressera ici, et c'est donc aux concepteurs et coordinateurs d'Intégracode, aux autres formateurs, et aux apprenants que ce travail est destiné. C'est pourquoi, dans la méthodologie choisie, nous les y associerons. En effet, *« la recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche. »* '(Catroux, 2002).

c) Problématique et hypothèses

Pour contribuer au développement du dispositif Intégracode, la problématique à laquelle nous chercherons à répondre est donc la suivante : **quelle place pour l'apprentissage de la production écrite dans le nouveau curriculum Intégracode ?**

Les hypothèses que notre formation en tant qu'étudiante de master FLE et notre vécu sur le terrain nous a amenée à formuler sont les suivantes :

Bien que la production écrite ne soit pas nécessaire au passage de l'examen du Code de la route,

- *Hypothèse 1 : elle renforce l'apprentissage des autres compétences langagières*
- *Hypothèse 2 : elle est nécessaire à l'apprentissage efficace du Code de la route en auto-école, sociale ou non, par la suite*
- *Hypothèse 3 : elle est pertinente à travailler dans le dispositif Intégracode car il sert une finalité d'insertion/intégration qui dépasse le seul objectif de passage du Code de la route.*

B) Démarche, intérêts et limites de cette recherche-action

a) Un rapport engagé et familier au terrain

J'ai déjà bien entamé la description de mon rapport à ce terrain et à cette recherche pour me permettre d'objectiver mon point de vue en tant qu'apprenti chercheur. J'ai donc choisi de travailler auprès de ce public migrant adulte pour combiner mes goûts personnels et un engagement porté par des valeurs de partage et de solidarité, et même, il faut l'avouer, en luttant contre un certain « complexe post-colonial » suite à diverses expériences à l'étranger. Dans ce contexte d'une France et d'une Europe peu accueillantes, je vis les langues comme une richesse et un lien et non comme une relation de pouvoir, bien qu'aucune interaction ne soit totalement libre de cet enjeu. Pour le qualifier, on dira donc qu'il s'agit d'un terrain engagé.

Il s'agit aussi d'un terrain familier (Guigue, 2005). Familier parce que l'association dans laquelle j'ai effectué mon stage me connaissait déjà auparavant et réciproquement. Et je connaissais aussi professionnellement, de par mon expérience au garage solidaire, d'autres

acteurs du réseau Mob'In dont plusieurs structures engagées dans Intégracode ainsi que le coordinateur national. Ma démarche a dont été très facilitée, et même soutenue. Le grand avantage de ce rapport au terrain est l'accès aux données et le fait qu'il n'est pas besoin de légitimer notre présence ni nos intentions auprès des acteurs. Mais il nous faut aussi en analyser les biais pour légitimer notre travail.

La difficulté d'un terrain engagé tient dans cette double casquette : formatrice et apprenti-chercheuse. En effet, il n'a pas été difficile d'être acceptée par les apprenants d'Intégracode puisque j'étais leur formatrice. Mais, étant aussi relativement débutante dans ma mission de formatrice, et d'autant plus dans ce type de projet où il y avait tout à créer, il m'a été difficile de combiner cette casquette avec celle de chercheuse. Et en toute logique, c'est la posture de formatrice qui prenait le dessus quand je n'arrivais pas à mener les deux de front. En cours d'abord, par exemple quand j'avais, en vue du mémoire, programmé une activité sur l'identification de leurs besoins langagiers, cette activité s'est très bien déroulée… mais j'ai réalisé à la fin que j'avais oublié de lancer l'enregistrement ! Mais aussi par la suite, pendant les entretiens que j'ai menés avec les apprenants où je ne pouvais m'empêcher de répondre à leurs interrogations linguistiques ou administratives sur l'inscription au Code, plutôt que de différer et de poursuivre l'entretien.

Dans le rapports aux apprenants, cette double casquette renforce aussi la violence symbolique de toute situation d'enquête puisque le chercheur est aussi le formateur et l'évaluateur. J'ai par exemple obtenu sans problème leur accord pour enregistrer la séance sur les besoins… mais étant donné ma posture de formatrice, auraient-ils pu vraiment refuser ? Pour ce qui est des entretiens, ils se sont déroulés dans un sentiment de confiance, je n'ai pas perçu de gêne ou de malaise. Pour la majorité d'entre eux, ils ont en effet accepté cet entretien sans résistance aucune et en ont fait une occasion supplémentaire de parler et donc d'apprendre. Il y a avait même une forme de complicité dans les entretiens menés après la formation, mais aussi une volonté de satisfaire le formateur-évaluateur dans cette longue séance d'interaction orale. Cet aspect était renforcé par le fait de mener des entretiens avec un public peu francophone. En effet, si l'entretien de recherche place normalement l'enquêté en position haute de cette interaction complémentaire car il détient l'information dont l'enquêteur a besoin (Kerbrat-Orecchioni, 1994), cela ne semble pas si flagrant avec notre public qui est dans l'incertitude quant à sa compréhension des questions et à l'expression de son point de vue dans une langue qu'il maîtrise encore peu et où il a besoin de la coopération de son interlocuteur pour parvenir à interagir.

De cette double casquette, découlent aussi des interrogations quant au paradoxe de Labov, donc de l'impact de la présence et de la démarche du chercheur sur le terrain qu'il cherche à observer. Pour ce qui est de la recherche-action, cet impact est non seulement assumé mais revendiqué. Il n'en est pas moins vrai que mon influence est à analyser à toutes les étapes, que ce soit par exemple lors de la séance sur les besoins où j'ai nécessairement orienté la réflexion des apprenants, ne serait-ce qu'en la proposant, mais aussi en formulant mes questions, en amorçant l'échange par des exemples, en organisant les propositions au tableau… Pendant les entretiens

ensuite, mais aussi lors de l'analyse des données. C'est pourquoi il faut construire la scientificité de ces données.

b) Une recherche d'équilibre entre prise de recul et contraintes spatio-temporelles

Le dispositif Intégracode est un terrain clos à la fois temporellement, spatialement et en termes d'acteurs, dont les apprenants. Temporellement, deux sessions ont eu lieu jusqu'à maintenant : l'une à l'automne 2018, l'autre à l'automne 2019. Spatialement, c'est un dispositif national qui a regroupé 18 groupes dans 14 structures en 2018, et 35 groupes en 2019 dont 9 en Normandie. Chaque groupe impliquait un binôme de formateurs et entre 10 et 15 apprenants. Une structure a été impliquée dans la conception et la coordination du dispositif. Cet ensemble formait donc le terrain « maximum » de ma recherche.

Nous avons vu dans la partie précédente qu'il était nécessaire pour se décaler de notre posture de formatrice et construire la scientificité de nos données de prendre du recul par rapport à notre groupe Intégracode au Bon Créneau en 2019 qui représentait notre terrain « minimum ». Ceci dit, non seulement un mémoire de master ne permettait pas d'envisager une étude exhaustive du terrain, mais cela n'était pas non plus nécessairement souhaitable.

En effet, j'ai très vite choisi d'avoir une analyse qualitative de la question qui *« peut être définie en gros [...] comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. »* (Mucchielli et Paillé, 2016 : 9 à 12). Et, étant donné la nature de cette recherche-action, il était inévitable de partir du terrain pour construire ce corpus de *« témoignages, d'expériences ou de phénomènes »*.J'ai donc décidé dans un premier temps que je mènerai avec mes apprenants des entretiens pour avoir accès à leur expérience et leur interprétation de mon objet de recherche. Pour compléter cette approche qualitative, l'observation de ma propre classe m'était impossible ou du moins très difficile à mettre en œuvre. J'ai déjà évoqué comment l'activité que j'avais préparée sur la question des besoins langagiers des apprenants s'est soldée par un échec du point de vue de ma recherche. Les raisons sont diverses : le peu de place que j'accordais à ma casquette « chercheuse » en cours qui m'a fait oublier d'enregistrer, mais aussi le manque d'assiduité des apprenants puisque l'activité se déroulait sur 2 jours différents et que je n'étais pas en face des mêmes apprenants pour ces deux séances, et enfin la difficulté de l'activité par rapport au faible niveau des apprenants puisque cette activité avait été prévue assez tôt dans la formation (donc avant que je n'adapte la progression à leur niveau). La collecte de quelques documents pédagogiques était par contre envisageable, mais étant donné la dose de travail que représentait la préparation

pédagogique des séances dans une progression qui respectait le programme de formation, je ne suis pas parvenue à concevoir des documents pédagogiques spécifiques intégrant aussi des objectifs de recherche. Ceci dit, toute mon expérience a été traversée par la réflexion liée à ce travail, ce qui pourra être exploité à ce titre.

Au fil de mes interrogations pratiques, et de mes lectures théoriques, il m'est apparu indispensable de compléter cette approche de terrain, de mener une analyse plus globale pour prendre du recul et remettre le vécu de mon groupe (le mien et celui des apprenants) en perspective. J'ai donc mené une enquête selon une approche curriculaire et d'ingénierie de formation pour analyser l'historique et la logique de la conception de ce nouveau curriculum.

J'ai aussi imaginé plusieurs pistes pour agrandir mon terrain au-delà de mes propres apprenants et ainsi limiter les biais de mon analyse. J'aurais pu l'agrandir « spatialement », en menant des entretiens avec les apprenants des autres groupes en Normandie. Mais mon emploi du temps dans lequel je menais de front le premier semestre du master et le stage ne m'a pas permis de me libérer le temps nécessaire pour mettre en œuvre ces déplacements et entretiens puisque ces formations se déroulaient à peu de choses près en même temps que celle du Bon Créneau. Par contre, j'ai envoyé un questionnaire aux autres formateurs pour croiser leur pratique et leur regard avec les miens.

J'aurais pu l'agrandir « temporellement ». J'ai vite écarté l'idée d'interroger des apprenants de la session 2018 : étant donné les trajectoires de vie et les problématiques quotidiennes de la plupart des apprenants, il me semblait difficile de les remobiliser un an après pour ma recherche. Par contre, une session nationale 2020 se profilait pour le mois d'avril au Bon Créneau, et j'envisageais sérieusement de ne pas m'y engager en tant que formatrice pour pouvoir m'y engager en tant que chercheuse… la crise sanitaire mondiale due au coronavirus a évidemment mis en échec cette perspective : la session n'a pas eu lieu. J'aurais voulu mener des entretiens avec des apprenants qui n'auraient pas été « mes » apprenants. Et j'aurais voulu proposer une expérimentation pédagogique au formateur recruté en proposant par exemple 2 ou 3 activités que je serais venue observer, notamment autour des besoins langagiers et d'apprentissage, de la prise de note, ou du savoir-apprendre...

Entre volonté de prise de recul et contraintes spatio-temporelles, voyons donc maintenant à partir de quel corpus nous avons effectivement travaillé.

c) Les données de l'enquête

Nous avons bien évidemment collecté quelques productions d'apprenants sur des supports pédagogiques. Nous joignons en annexes deux exemples pour chaque, l'un d'un apprenant à l'aise avec l'écrit en français (M), et l'autre d'un apprenant en difficulté avec l'écrit en français (B) :

- les évaluations finales passées par nos apprenants et dont le format était commun à tous les groupes Intégracode. (annexe 8)
- la fiche d'activité faite en classe sur les questions ouvertes de 7 apprenants (annexe 9)
- la fiche support pour l'observation individuelle d'un cours de conduite à retravailler en classe ensuite, pour 6 apprenants (annexe 10)

Ils seront commentés dans une logique d'analyse de pratique en tant que formatrice. Ils pourront aussi servir à illustrer l'utilisation de l'écrit par ces apprenants. D'autres moments de notre pratique pour lesquels nous n'avons pas nécessairement de support à présenter pourront aussi être évoqués et analysés.

Un questionnaire envoyé aux autres formateurs Intégracode (annexe 20) a donné lieu à 10 retours, qui alimenteront notre réflexion (dépouillement en annexe 21) : les moniteurs auto-école (donc diplômés BEPECASER[12]) sont bien plus représentés parmi les répondants (8) que les formateurs FLE (2, dont 1 détenteur du Certificat de Capacité à l'Enseignement du FLE, et 1 Conseiller en Insertion Professionnel sans formation FLE). Les répondants sont principalement des formateurs de Normandie (7), 2 de la région Auvergene-Rhône-Alpes et un dont on ne connaît pas la région. Ce sont principalement des formateurs de la session 2019 (6), 2 ayant fait les 2 sessions, et 2 n'ayant fait que la session 2018. Leur expérience du public se situe entre 1 à 3 ans pour 5 d'entre eux (dont les 2 formateurs FLE), moins de 1 an pour 2 moniteurs auto-école, et plus de 3 ans pour les 3 autres. Nous ne cherchons pas une exploitation très fine de ce questionnaire mais plutôt un moyen de contrebalancer ou renforcer notre propre expérience.

En début de formation, nous avons mené cinq entretiens avec des apprenants (numérotés de 1 à 5 par la suite). Pour les deux premiers entretiens, qui peuvent être considérés comme exploratoires, nous avons travaillé avec une grille d'entretien qui croisait trois thèmes (les langues de l'apprenant, ses habitudes et préférences d'apprentissage, et son rapport au Code de la route, en France et avant) pour essayer de cerner leurs attentes par rapport à Intégracode. Cette grille a été inversée dès le troisième entretien pour commencer par les interroger directement sur leurs attentes. Étant donné la difficulté de produire un discours continu et d'aborder des thèmes abstraits pour un apprenant de niveau A2 ou inférieur, nous avons parfois eu du mal à éviter l'effet « questionnaire », mais nous nous sommes attachée d'une part à leur laisser le temps de réfléchir et trouver leur mots et d'autre part à beaucoup reformuler leur propos pour qu'ils puissent valider ou corriger notre interprétation. Après transcription de cette première série d'entretiens, il nous a semblé que les discours produits étaient malgré tout intéressants pour notre analyse.

Nous avons donc mené une deuxième série d'entretiens avec nos apprenants, environ un mois après la fin de la formation. Sept des huit apprenants présents en fin de formation se sont prêtés au jeu (les entretiens sont numérotés de 6 à 12 et nous présentons les transcriptions de celui de B. en annexe 16 et celui de M. en annexe 17). Cependant pour qu'ils accèdent à notre requête, il nous a fallu coupler avec le rendez-vous individuel de bilan de la formation, ce qui encore une fois, n'a pas facilité la dissociation des casquettes de formatrice et chercheuse. Cependant, pour

12 Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routière

la majorité des entretiens, deux temps bien distincts ont été respectés, même si l'ensemble a été enregistré au cas où des éléments du bilan amènent l'apprenant à parler des thèmes de l'entretien. Seulement trois des sept avaient été interrogé en début de formation, nous avons donc abandonné notre idée initiale de les confronter à des éléments de leur propre discours pour les faire réagir et commenter. A la place, nous avons essayé de compléter notre grille d'entretien par des supports déclencheurs : l'évaluation, les fiches du cours ou leur prise de notes. Ces supports ne donnaient pas lieu à l'évocation d'un vécu mais à une nouvelle de démarche de compréhension exhaustive qui nous replaçait en situation d'enseignement-apprentissage, donc, après quelques essais infructueux, nous sommes finalement revenue à des entretiens semi-directifs sans support, selon l'approche des entretiens compréhensifs de Kaufmann (2016). La grille était construite en deux mouvements : le premier sur Intégracode (leur avis sur les activités pédagogiques, la place de l'écrit...), le second sur leur projections et besoins pour la suite en termes d'apprentissage en général, pour le Code de la route et le permis, et pour leur insertion socio-professionnelle en France (annexe 14).

Sur ces douze entretiens menés avec neuf apprenants, nous avons procédé à une analyse thématique qui consiste *« à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation »*. Dans le cas où *« plusieurs témoignages ou documents d'un même type sont soumis à l'analyse »* qui est le nôtre, « *il ne s'agit plus seulement de repérer des thèmes mais également de vérifier s'ils sont récurrents d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent, complémentent... »* (Mucchielli et Paillé, 2016)

Nous avons donc commencé par extraire l'information concernant leur biographie langagière et scolaire et leur expérience de la conduite ou du passage du permis, tel que nous le présentons dans le tableau page suivante (sauf pour l'un d'entre eux pour lequel nous avons omis cette étape dans l'entretien), pour voir s'il s'agissait de variables pertinentes par la suite.

Initiale, pays d'origine, numéro d'entretien, h/f	**Biographie langagière** (LM=langue maternelle, LS=langue de scolarisation, LES=langue étrangère étudiée à l'école)	**Scolarisation** (école, jusqu'au lycée, jusqu'à l'université, diplôme universitaire**) Permis ?**
B. Soudan - homme **Entretiens 1 et 12**	massalé : LM, ne l'écrit pas comprend d'autres dialectes proches du massalé arabe : LS, appris à parler en famille avant l'école anglais : LES, à partir de 8 ans, 1 hr/sem français : 1 mois de formation en France + Intégracode + youtube et applis de FLE	Maternelle Rien entre 6 et 8 ans Puis de la primaire au lycée. Ms travaillait ac son oncle aussi. Pas de permis soudanais. A conduit un 2 roues à la campagne
AR. Soudan - homme **Entretien 2**	zaghawa : LM 6 autre dialectes arabe : LS et école coranique anglais : LES 2 ans avant le lycée français depuis qu'il est en France.	École jusqu'à l'université. Conduite à la campagne avec son père à 12 ans, à la ville à 16 ans, a « trouvé » son permis à 18 ans
AL. Soudan - homme **Entretiens 3 et 6**	four : LM, l'écrit (donc 3 alphabets différents) arabe : LS anglais : LES facultative français depuis qu'il est en France.	Université, jusqu'à 17 ans. Pas de permis soudanais mais conduisait un peu hors de la ville.
C. Sénégal - femme **Entretien 4**	soninké : LM mais ne l'écrit pas wolof : langue véhiculaire, l'écrit français : LS, NB : distingue le « français de Dakar » et le « français d'ici » essaie d'apprendre l'anglais toute seule.	Est allée un peu à l'école puis a laissé les études pour aider sa mère à la maison. Aimait l'école, était bonne élève. N'a jamais conduit.
M. Érythrée - homme **Entretiens 5 et 8**	tigrigna : LM+LS les 2 premières années, l'écrit « parfaitement » anglais : LS à partir de la 3ème année arabe : au cours de la migration français (en France)	Université jusqu'à 18 ans « après je suis sorti » Conduite ??
Y. Soudan - homme **Entretien 7**	?? (au moins arabe, parlé et écrit en cours, et français depuis qu'il est en France)	??
R. Thaïlande - femme **Entretien 9**	thaï : LM + LS laos : avec sa famille aussi anglais : LES au lycée puis LS à l'université avec le thaï, puis langue conjugale avec son mari français français : formation OFII en France et Intégracode	A étudié l'informatique à d'université, diplômée. Sait conduire. Avait le permis thaïlandais. Doit repasser le permis français.
K. Érythrée - homme **Entretien 10**	tigrigna = LM+ LS de 6 à 11 ans, amharique : le lit et le parle arabe soudanais : le comprend à l'oral anglais : LS de 12 à 18 ans français :formation dans un camp en Italie + 4 mois en France + Intégracode	Scolarisé jusqu'à 18 ou 19 ans. Pas assez bien réussi le « matrics » pour entrer à l'université. Pas de permis, n'a jamais conduit mais a un peu appris en regardant.
J. Soudan - homme **Entretien 11**	darfour : LM, la comprend mais ne la parle pas arabe : un peu dans la famille+ LS, parle, lit, écrit anglais : LES, parle mais n'écrit pas. russe : le reconnaît car a un peu appris avec une amie avec qui il travaillait en Egypte français : 5 mois + Intégracode + FIA	École jusque 17/18 ans. Diplôme d'électricien. Formation de mécanicien, sans diplôme. Conduite ??

Il ressort de ce tableau qu'ils sont presque tous plurilingues, avec au moins 3 ou 4 langues apprises avant le français, et un apprentissage de l'écrit à l'école dans un alphabet autre que l'alphabet latin (arabe pour 5 d'entre eux, tigrigna pour 2 et thaï pour 1), sauf l'une d'entre eux, sénégalaise, pour qui le français est la 3ème langue en terme d'ordre d'apprentissage et la langue avec laquelle elle a appris à écrire. Pour ce qui est de la scolarisation, ils sont tous allés jusqu'au lycée, sauf cette dernière apprenante qui a dû arrêter l'école pour aider sa mère. Les autres peuvent être répartis entre 3 autres catégories : 3 disent avoir été scolarisés « jusqu'au lycée », 3 « jusqu'à l'université » mais ne mentionnent pas dans quelle filière ni qu'ils aient obtenu un diplôme, 1 a étudié l'informatique à l'université et est diplômée. Deux d'entre eux avaient le permis dans leur pays d'origine, et deux autres avaient appris à conduire sans passer de permis.

Malgré une majorité de soudanais qui ne reflète pas la diversification des origines des migrants arrivant en France aujourd'hui, du point de vue du profil social et scolaire, ce groupe reflète bien les « nouvelles migrations » plus diversifiées évoquées en première partie à la suite de Leconte. Ils ne sont pas *a priori* en difficulté avec l'écrit du fait d'un manque ou d'une absence de scolarisation, puisqu'ils écrivent tous dans une autre langue (même si nous ne sommes pas en mesure de juger leur aisance dans cette langue à l'écrit). Et celle qui a été la moins scolarisée a été scolarisée en français et était, d'après son entretien, très bonne élève, elle n'est donc pas non plus en difficulté avec l'écrit dans l'absolu. Par contre, à part pour cette apprenante sénégalaise, leur apprentissage du français, et donc du français écrit, est récent et directement lié à leur arrivée en France suite à une migration (moins de 3 ans pour tous), même s'ils ont tous appris l'alphabet latin en apprenant l'anglais à l'école, voire en utilisant l'anglais comme langue de scolarisation (2 en Érythrée dès la 3ème année de scolarisation, et 1 à l'université en Thaïlande).

Ensuite, pour poursuivre notre analyse thématique, nous avons procédé à une « lecture flottante » pour répertorier les thèmes abordés (Zumbihl 2004), puis une lecture longitudinale de chaque entretien pour identifier les noyaux de sens dans chaque entretien (Blanchet & Gotman, 1992), avant de les comparer les uns aux autres, comptabiliser certaines occurrences, pour alimenter notre réflexion et les mettre en regard des sources théoriques dans les deux parties qui viennent. Les thèmes retenus pour notre analyse et qui donneront lieu à des citations d'entretiens par la suite sont les suivants :

- difficulté/facilité perçues de la production écrite au regard des autres compétences langagières
- interdépendance des compétences langagières
- l'évaluation sommative
- la perception des différents types d'activités pédagogiques proposées
- les fonctions de l'écriture
- les besoins d'apprentissage ressentis
- la motivation
- les besoins langagiers en lien avec les désirs/projets d'insertion (dont l'apprentissage du Code mais pas uniquement)
- l'évocation du plaisir ou de l'épanouissement personnel

Parmi nos données, nous avons eu un autre accès que les entretiens au vécu et aux représentations des apprenants par le biais des questionnaires finaux de satisfaction des apprenants, outil commun à tout le dispositif Intégracode, dont nous présentons le dépouillement en annexe 13 pour notre groupe, avec les exemples de B. et M. en annexes 11 et 12.

Nous nous sommes aussi appuyée sur les documents institutionnels : fiche du projet national en 2018 (extrait en annexe 1), et régional en 2019, programmes de formation 2018 et 2019 (extrait pour 2019 en annexes 3, 4, 5 et 6), livret pour le formateur conçu après la première expérimentation, bilan Intégracode national 2018, bilan Intégracode Le Bon Créneau 2019. Pour compléter cette analyse documentaire, nous avons exploré le mémoire de M2FLE d'Agnès Capitani « Conduite langagière » (2013) à partir duquel le programme de formation Intégracode a été élaboré[13]. Enfin, nous avons mené un entretien avec le coordinateur national d'Intégracode, directeur de FIT, la structure pilote et conceptrice du programme (grille en annexe 18 et transcription en annexe 19). Il aurait pu/dû être encore enrichi par un entretien avec la coordinatrice pédagogique de FIT en charge de la conception opérationnelle du programme, mais le calendrier ne l'a pas permis.

Après une première analyse de la démarche de conception du dispositif que nous allons développer ci-après, nous avons aussi procédé à l'observation exploratoire de quelques cours de Code au Bon Créneau, ainsi qu'un enregistrement audio de 30 min pour recueillir le discours de la monitrice dans ce contexte. Nous ne l'avons pas exploité finement ici mais cela pourrait servir si les pistes ouvertes par cette recherche-action étaient exploitées par la suite.

—

Pour ce qui est de la portée scientifique de ces données, il nous semble que le manque d'entretiens ou d'observation d'apprenants d'autres groupes ne permet pas de revendiquer une saturation significative. Mais la démarche de l'entretien compréhensif de Kaufmann ne tire pas sa pertinence dans la construction d'un échantillon représentatif mais dans le choix des bons informateurs (2014 : 43). Ces données permettent donc une approche qualitative au moins exploratoire : à défaut d'être généralisables, elles sont entendables et exploitables et peuvent, en les croisant avec la théorie, contribuer à l'amélioration du dispositif dans notre démarche de recherche-action. L'intérêt du coordinateur national pour les pistes de réflexions qui sont les nôtres a d'ailleurs confirmé l'intérêt de cette recherche-action comme on peut le lire dans les extraits suivants.[14]

13 Lors d'un stage dans l'association MotAMot à Grenoble, Capitani a développé un référentiel pour une formation FLE qui bien que n'ayant ni le même format, ni exactement le même public, avait le même objectif qu'Intégracode de préparer les apprenantes à intégrer une formation au code dans une auto-école.

14 Dans les extraits d'entretien tout au long de ce travail, nous avons mis en valeur en gras des passages qui correspondent à l'idée que nous voulons illustrer ; mais le contexte plus large de l'échange nous semble nécessaire à leur interprétation.

(EPG : 50’30) c’est pour ça que maintenant ***ça vaudrait le coup de reprendre ça aujourd’hui après un premier tour de piste,*** *avec un ensemble de personnes qui vont travailler là-dessus pour euh dans une logique un peu échange de pratiques mais aussi capitalisation quoi (ouais) et c’est là dedans qu’on rentre un peu maintenant quoi, on y était en mars, et puis y’a eu tout le bazar là ([rire] oui),* ***et puis d’ailleurs si ça t’intéresse de bosser là dessus, fin je sais pas si tu auras du temps ou pas toi mais, mais si ça t’intéresse de bosser là-dessus on peut t’y associer***

(EPG : 52’49) PG ouais bien sûr, mais ça serait intéressant euh si tu veux qu’on, si tu veux rebosser là-dessus euh xxx je te dis moi je xxx fin je (j’entends pas bien) enfin je sais pas si ça sera possible, on verra mais on trouvera toujours une solution quoi(ouais ouais bah c’est) pour ***pour euh justement à partir du travail que tu as fait, bah écoute en tout cas, fais, fais, tu nous feras signe quand tu auras un peu de disponibilité quoi***
53’14 BFM oui et puis de toutes façons le mémoire euh ***je te l’enverrai hein vous pourrez euh vous pourrez en tirer un petit bout de réflexion ou***
PG ah bah c’est gentil

Nous allons donc maintenant nous attacher à faire dialoguer notre terrain avec la théorie pour répondre à nos hypothèses concernant la place de la production écrite dans Intégracode et argumenter les préconisations qui en découlent. Nous rendrons compte de notre démarche par trois mouvements qui reflètent une prise de recul progressive par rapport à notre terrain : tout d’abord, un questionnement didactique, complété par une approche curriculaire pour analyser la démarche FOS suivie par les concepteurs d’Intégracode, avant de nous consacrer à une analyse glottopolitique de ce positionnement.

III. L'ÉCRIT, UN IMPÉRATIF DIDACTIQUE ?

A) Prendre en compte les cultures d'apprentissage et d'enseignement ?

La didactique des langues a connu au cours de son histoire de nombreuses évolutions. Defays met en exergue trois changements qu'il considère comme radicaux :

- le passage du focus sur l'enseignement au focus sur l'apprentissage ;
- la reconstruction du lien didactique entre langue et communication après des siècles d'étude de la langue comme objet (« *non seulement la langue est au service de la communication mais on ne peut l'acquérir qu'au moyen de cette communication* ») ;
- l'interculturel en tant que compétence spécifique et condition d'apprentissage des langues et de leur usage dans le monde. (2018 : 11, 12)

Étant moi-même imprégnée de cette démarche interculturelle (mon précédent mémoire de master portait sur la formation des enseignants à l'éducation interculturelle), mon premier réflexe didactique par rapport à la problématique de la place de l'écrit dans Intégracode fut de me méfier de mes projections (j'ai besoin d'écrire pour apprendre, donc ils ont besoin d'écrire). Le mémoire de Boivin (*L'influence des cultures éducatives sur l'apprentissage du FLE par des adultes migrants*, 2015) m'a invitée a une réflexion récursive : prendre conscience de ma culture d'apprentissage pour considérer avec précaution ma culture d'enseignement. L'observation d'enseignants de FLE auprès d'adultes migrants l'avait amenée à souligner qu'ils enseignaient « à la française » notamment parce qu'ils utilisaient des supports écrits pour travailler l'oral (2015 : 37). Adami, qui rappelle que l'interculturel concerne toutes les relations sociales dont la relation didactique, décrit qu'il s'agit d'une conscientisation de l'altérité, plus que d'une méthodologie didactique, qui consiste à mettre à jour les « structures structurantes » y compris celles du formateur, par exemple les règles sociales sur la ponctualité, les relations entre les sexes, l'omniprésence de l'écrit… (2009 : 117). Dans une démarche interculturelle, je voulais donc éviter de proposer de réintégrer la production écrite à Intégracode pour des raisons qui m'étaient propres et non en fonction de l'intérêt des apprenants.

> Cette prégnance de l'approche culturelle des questions didactiques, fruit de l'histoire de notre discipline et de la considération du public migrant adulte en France, est perceptible dans les réponses à notre questionnaire : 7 formateurs sur 10 pensent que la place de l'écrit dans l'apprentissage du Code en auto-école dépend « de la culture des apprenants et de l'enseignant », 2 « de la culture des apprenants », 1 « de la culture de l'enseignant », mais aucun pense que cela ne dépend pas de la culture.

Le modèle interculturel s'est construit en contestation au modèle multiculturel. Il propose une démarche qui vise à éviter les deux écueils que sont le culturalisme et l'universalisme, et s'intéresse à la construction permanente des identités et cultures dans les interactions sociales entre groupe et entre individus. Cela implique 3 conditions : faire honneur à la complexité, choisir le parti pris de la négociation, considérer identité et culture comme des dynamiques (Verbunt 2001). Cette dernière est essentielle pour comprendre pourquoi nous n'avons pas élaboré d'hypothèse liée à la culture pour répondre à notre problématique.

Les langues et le rapport à la langue sont tellement constitutifs de l'identité d'une personne qu'une formation en langue implique nécessairement une transformation culturelle, parce qu'elle met en jeu des questions d'appartenance. « *L'objet langue entraîne le sujet, se transforme en sujet et transforme le sujet* » (Defays, 2018 : 28). Parmi les six fonctions de la langue présentées par Defays, c'est ici la fonction symbolique ou imaginaire de la langue qui intervient : *« en apprenant, en pratiquant une langue, l'individu devient inévitablement quelqu'un d'autre »* (2018 : 31). Il ne s'agit donc pas d'essayer de « respecter » la culture de l'apprenant en l'essentialisant. La formation doit permettre l'acculturation linguistique des migrants en respectant la dynamique identitaire de chacun plutôt que de l'éviter : *« la culture des migrants, si elle existe, ne se perpétue pas en restant inchangée »* (Adami, 2009 : 54).

De plus, en ce qui concerne l'aspect culturel de la situation didactique, une proposition plus récente que l'approche interculturelle « pour vivre ensemble » a émergé : celle la construction co-culturelle « pour agir ensemble », notamment en classe de FLE (Cortier 2005 et Puren 2007). Cela rejoint le concept d'interdidacticité, selon lequel la démarche didactique ne doit pas être construite pour les apprenants mais avec eux, dans la rencontre que représente la situation d'enseignement-apprentissage (Puren, 2005). En ce qui concerne notre problématique, il ne s'agit donc pas d'argumenter la place de l'écrit dans Intégracode en fonction de la culture des uns ou des autres, enseignants ou apprenants.

D'ailleurs, plusieurs auteurs convergent pour réfuter l'idée répandue que le rapport à l'apprentissage dépend de la culture d'origine des apprenants. D'une manière générale Adami affirme que le niveau de scolarisation est déterminant dans le rapport à l'apprentissage guidé, la façon d'acquérir la langue cible en milieu naturel et pour comprendre le parcours d'intégration (Adami 2008a dans Adami 2009). Les conclusions de Boivin (2015) abondent en ce sens en affirmant que les cultures d'apprentissage sont moins importantes que le niveau de scolarisation dans les stratégies d'apprentissage des apprenants. Et plus précisément en ce qui concerne la compétence de production écrite, Mortamet met en évidence *« un lien très clair entre le niveau à l'écrit en français et le niveau d'étude des personnes : plus que le temps de présence en France, c'est le niveau d'étude atteint (en France ou dans le pays de scolarisation) qui détermine le plus les difficultés à l'écrit. »* (dans Leconte 2016 : 302).

Nous avons pu vérifier cela dans nos données en observant les productions d'apprenants pour trois activités qui utilisaient l'écrit comme support. La première a servi à travailler les questions

ouvertes en cours et contenait 4 exercices : le 2ème proposait 8 questions à réécrire sous une autre forme, et le dernier proposait 7 réponses pour lesquelles il fallait inventer et rédiger une question ; donc 15 questions à écrire au total (annexe 9). La seconde devait servir de guide à l'observation d'un cours de conduite[15] et aider à en rendre compte en cours par la suite : elle comportait une partie de prise de note de vocabulaire reconnu pendant l'observation, et 4 parties avec quelques lignes en rédaction libre chacune pour préparer le compte-rendu oral (annexe 10). La troisième est l'évaluation finale en compréhension orale et écrite qui comportait 13 questions pour lesquelles la réponse devait être écrite (annexe 8). Nous avons simplement comparé le nombre de questions pour lesquelles ils avaient répondu par une trace écrite ou non (ce qui est évidemment à dissocier du fait qu'ils aient ou non réfléchi à la question d'une part, et de la qualité de leur réponse, qu'elle soit orale ou écrite d'autre part). Le tableau ci-dessous en rend compte et nous en présentons en annexes les deux exemples significatifs de B. et M.. Nous avons ensuite croisé ces données avec la variable de la scolarisation (niveau atteint et langue de scolarisation au plus haut niveau atteint puisqu'il s'agit de l'aisance à l'écrit mais en français) et avec celle du pays d'origine, indicateur certes réducteur en termes de culture mais malgré tout intéressant à explorer.

Apprenant	**Évaluation finale** nombre de réponses écrites /13	**Activité questions** nombre de réponses écrites /15	**Activité observation cours de conduite** nombre de traces écrites / 5	Total du nombre de réponses écrites /33	**Scolarisation** (niveau et langue)	**Pays d'origine**
B.	4	1	0	5	Lycée - arabe	Soudan
AL.	10	7	4	21	Univ - arabe	Soudan
C.	12	12	NC. extrapolé à 4 à partir des 2 autres activités	28	École - français	Sénégal
M.	12	10	5	27	Univ - anglais	Érythrée
Y.	7	9	2	18	?	Soudan
R.	13	9	5	27	Diplômée univ - anglais	Thaïlande
J.	CO NC. 4/6 en CE extrapolé à 8/13	4	1	13	Lycée - arabe	Soudan

Quand on les classe dans l'ordre de celui qui a le plus répondu aux questions nécessitant une réponse écrite à celui qui a le moins répondu, un ordre logique apparaît du point de vue du critère de scolarisation. Celle qui a été scolarisée en français est celle qui a le plus répondu, bien

15 Les apprenants Intégracode sont montés à l'arrière d'un véhicule auto-école pendant l'heure de conduite d'un élève de l'auto-école pour découvrir et essayer de comprendre en situation les échanges entre moniteur et élève.

qu'elle n'ait été scolarisée qu'à l'école. Viennent ensuite ceux qui ont été scolarisés jusqu'à l'université, mais avec un meilleur score pour ceux dont la langue de scolarisation était l'anglais, plus proche du français que l'arabe, et arrivent à la fin ceux qui n'ont été scolarisés que jusqu'au lycée et en arabe. A l'inverse, même si peu de regroupement sont possibles du point de vue du pays d'origine, si on prend tous les soudanais, ils ont beau être tous regroupés « dans le bas de l'échelle », les écart sont tels entre eux que la catégorie n'apparaît pas comme significativement corrélée à leur nombre de réponses écrites.

Les entretiens confirment que cette difficulté dans le rapport à l'écrit en français s'atténue en fonction du niveau de scolarisation, et au sein d'un même niveau de scolarisation en fonction de la proximité de la langue de scolarisation avec le français. Différencier la place de l'écrit dans Intégracode en fonction des cultures d'origine n'est donc non seulement pas possible étant donné l'hétérogénéité qui caractérise de ce point de vue les groupes d'apprenants, mais cela ne serait pas non plus pertinent car les rapports à l'écrit et les stratégies d'apprentissage sont plus liées à la scolarisation qu'à la culture d'apprentissage. De plus, pour ce qui est de la culture des apprenants, il s'agit d'accompagner son évolution vers l'avenir plutôt que de cristalliser ce qu'elle fut dans le passé.

Pour poursuivre notre réflexion, nous suivrons donc l'orientation préconisée par Adami (2009 : 56) : *« dans le champ de l'intervention didactique, la prise en compte de la culture des apprenants devrait s'orienter vers l'analyse de ces habitus particuliers qui concernent les rapports spécifiques des uns et des autres à la langue, à l'écrit, à l'apprentissage ou au savoir »*.

Pour cela, en croisant les entretiens, l'observation ci-dessus des 3 activités de productions écrites, et notre expérience de formation avec ces apprenants, nous les avons regroupés en 3 catégories pour les besoins de ce travail, que nous illustrons avec des extraits d'entretien.

- Les apprenants pour qui l'écrit en français demande peu d'efforts (de 27 à 28 réponses écrites sur 33) : C., R., M.

  C. (E4, 15'35) au sujet des langues qu'elle écrit : « tout le temps j'écris en français même si ma langue c'est soninké mais j'utilise tout le temps en français »
  (E4, 17'13) au sujet de ses notes : « moi j'écris souvent des mots et parfois je fais des phrases aussi »

  R. (E9, 35'36) BFM : « ça ne te posait pas de problème de devoir écrire pour apprendre ? »
  R : « oui pas de problème »
  (E9, 36'10) BFM : « dans l'évaluation […], y'avait des questions où fallait cocher et y'avait des questions où fallait écrire [...] est-ce que c'était difficile de trouver les mots pour écrire ? »
  R : « euh pour moi c'est pas difficile »

- Les apprenants pour qui l'écrit en français demande un effort mais est suivi d'un résultat en termes d'intelligibilité (de 18 à 21 réponses écrites sur 33) : AL., AR., Y, K.

Y (E7 : 1'02) BFM « Parler c'est plus difficile qu'écrire ? »
Y « Hum écrire c'est un peu difficile parler c'est beaucoup difficile compris c'est bien »
BFM « Pourtant tu as écrit quand même pendant la formation. Toi tu préférais écrire que parler ? »
Y « Écrire c'est un peu mieux »

AR (E2 : 23'03) AR « le livre de Code, oui ça entre, en fait le problème c'est pour apprendre le français plus pour écrire »
BFM « c'est encore trop difficile »
AR « c'est trop difficile , mieux pour le lire et pour le // et pour le parler aussi »

- Les apprenants qui sont en difficulté avec l'écrit en français (ou même en alphabet latin) : gros effort pour faible résultat (5 à 13 réponses sur 33) : J. et B.

B. (E1, 16'45) au sujet de sa formation précédente : « mais après quand je finis le le xxx cours de OFII c'est mieux, je compris un ptit peu bien , … hum lire aussi c'est bien, c'est juste pour l'écrire, c'est c'est difficile… pour moi écrire c'est plus difficile. »

J. (E11, 8'22) au sujet de l'anglais comme langue étrangère étudiée à l'école, donc première langue à écrire en alphabet latin : « non je parlais jusqu'à, écrire c'est trop difficile, parce que j'ai pas beaucoup de temps pour apprendre l'anglais, mais l'arabe je écrire je lire et anglais aussi je lire mais j'écris pas »

Nous tenons à préciser que nous avons vérifié la spécificité de ces catégories quant à la production écrite en français : elles ne sont pas superposables avec le niveau général en français, bien qu'évidemment il y ait des recoupements, principalement pour les niveaux les plus forts. Nous avons pour cela croisé avec 3 autres données (qui ont chacune leur biais mais apportent une information) : le niveau certifié à l'entrée dans Intégracode, les résultats à l'évaluation initiale, et à l'évaluation finale. Nous voyons dans le tableau suivant que les catégories ne sont pas superposables. Si R. et M. se retrouvent (pour toutes les données disponibles) dans les « niveaux les plus forts », tous les autres apprenants varient entre deux niveaux.

	nc	Niveaux les plus forts		Niveaux intermédiaires		Niveaux les plus faibles	
PE en frçs	-	Peu d'effort	R, M, C	Effort ac résultat	AL, K, AR, Y	Effort ss résultat	J, B
Niv. certifié	J Y	A2	R, M	A1	B, AL, K, C	A1.1	AR
Éval. initiale	M B	Sup à 50 %	R	Entre 30 et 50 %	C AR	Inf à 30 %	J Y AL K
Eval. finale	AR	Sup à 65 %	R, M	Entre 45 et 65 %	C J AL K	Inf à 45 %	B Y

Après avoir caractérisé le rapport à l'écrit en français de nos apprenants, et exclu la dimension culturelle comme facteur explicatif à prendre en compte d'un point de vue didactique, nous allons maintenant explorer les pratiques de l'écrit dans Intégracode, leurs bénéfices, ou les difficultés qu'elles entraînent, pour chercher à répondre à notre première hypothèse, à savoir :

Bien que la production écrite ne soit pas nécessaire au passage de l'examen du Code de la route, elle renforce l'apprentissage des autres compétences langagières.

B) La production écrite est déjà présente dans Intégracode

La compétence communicative est définie et décomposée de diverses manières. Dans les approches communicatives, Moirand (1982 : 20) par exemple fait partie des références historiques et distingue quatre compétences qui s'articulent et se compensent :

- *« une composante linguistique , c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;*
- *une composante discursive , c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;*
- *une composante référentielle , c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;*
- *une composante socioculturelle , c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »*

Le CECRL (initialement publié en 2001 par le Conseil de l'Europe) définit pour sa part la compétence communicative langagière en fonction des composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (cette dernière englobant les compétences discursives et fonctionnelles). Mais pour organiser son inventaire de descripteurs des savoir-faire langagiers, c'est la décomposition entre les compétences orale et écrite, de compréhension, de production et d'interaction qui a été retenue. Bien qu'elle ait donné lieu à un certain nombre de critiques, c'est la décomposition qui a été le plus largement diffusée hors du milieu scientifique, puisqu'il est devenu le texte de référence, même hors de l'Europe, pour l'enseignement des langues en milieu scolaire, les organismes de formation, les certifications, les enseignants et indirectement les apprenants. On distingue donc usuellement, et dans le programme de formation Intégracode notamment, compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale, et interaction orale. Mais chacune de ces compétences langagières rassemble un ensemble de savoirs-faire très variés qui correspondent à une multitude de situations de communication et de discours.

Il n'est pas question de traiter ici de la compétence de production écrite dans son ensemble, mais bien de partir de la situation qui nous intéresse, la formation Intégracode, pour envisager la question. Plutôt que de nous interroger de manière abstraite sur la place que l'écrit devrait ou pas tenir dans cette formation, nous avons préféré commencer par observer la place qu'elle a eue, de fait. En effet, puisque la production écrite ne faisait pas partie du programme de formation, il n'a pas été question de travailler la production d'écrits en tant que tels au travers

des étapes de planification, mise en mot, révision (Cornaire, 2008)… Ce constat issu de notre propre pratique rejoint globalement celle des autres formateurs déclarée dans le questionnaire.

Ils sont neuf sur 10 à déclarer avoir travaillé la production écrite avec leurs apprenants en tant que support au développement d'autres compétences, aucun en tant que telle, et un qui déclare ne pas l'avoir travaillée.

Mais, sans la travailler en tant que telle, force est de constater que l'écrit s'est immiscé dans la formation. D'après notre questionnaire, 3 formateurs déclarent que tous leur apprenants ont écrit pendant la formation, 4 que la majorité de leurs apprenants l'ont fait, et 3 que certains l'ont fait. Aucun formateur ne déclare qu'aucun apprenant n'a écrit.

Dans notre groupe, à des degrés très divers, mais nous pouvons affirmer que tous les apprenants ont écrit à un moment ou un autre. Nous avons pu le constater dans trois types de productions : la prise de notes des apprenants, certaines activités d'entraînement, et certaines parties de l'évaluation, qui sont représentatives des tendances principales dans les autres groupes. En effet, selon un classement décroissant, les formateurs enquêtés déclarent que leurs apprenants ont écrit pour :

- prendre des notes : 9/10
- des évaluations : 7/10
- pour des activités en classe : 7/10
- pour des activités à la maison : 4/10
- pour recopier le tableau en cours : 4/10

Aucune autre pratique de l'écrit n'est déclarée.

4 formateurs déclarent que leurs apprenants ont écrit de manière libre, 4 de manière recommandée et 2 de manière imposée, ce qui indique que la majorité des formateurs s'appuient sur l'écrit dans leur enseignement, et incitent les apprenants à s'appuyer sur l'écrit dans leur démarche d'apprentissage.

6 formateurs déclarent avoir un peu moins travaillé la production écrite que les autres compétences langagières, et 1 pas du tout, ce qui va globalement dans le sens du programme Intégracode, mais 3 formateurs déclarent malgré tout l'avoir travaillée plutôt plus que les autres compétences langagières.

Ce constat de la présence de l'écrit dans Intégracode souligne en fait la spécificité du cours de langue : la bifocalisation permanente des apprenants puisque la langue est à la fois objet et moyen de l'apprentissage. *« Le cours de langue est constamment en porte-à-faux entre la langue objet de l'apprentissage et la langue instrument de l'apprentissage qui se confondent aussi bien dans le chef du professeur que dans celui des élèves qui se demandent s'ils doivent parler correctement ou parler vraiment. » (Defays, 2018 : 28)* Et si Defays prend ici l'exemple de l'oral, il en va de-même pour l'écrit. Les apprenants Intégracode étaient même souvent perturbés par une trifocalisation si on ajoute le souci d'un contenu fidèle au Code de la route en cours d'acquisition.

a) La prise de note

Piolat (2010) qualifie la prise de notes comme *« écriture de l'urgence et de la mémoire externe »*. La fonction des notes *« est de stabiliser de façon plus ou moins explicite de l'information ». « Noter […] consiste à la fois à comprendre un flot d'informations mises en langage, à en dégager l'essentiel ou l'utile, et à rédiger un produit qui n'est pas comparable à un texte explicite et linéairement organisé »* puisqu'il utilise des processus abréviatifs, des raccourcis syntaxiques, des paraphrases d'énoncés, et des mises en forme matérielle. Piolat met donc en avant la complexité de cette activité d'une part pour les adultes, et de surcroît pour les *« rédacteurs débutants qui ne peuvent déployer simultanément autant d'opération alors qu'ils souffrent d'une insécurité permanente liée à la faible maîtrise de leur compétence langagière écrite »*. Elle parle ici des enfants mais poursuit en expliquant que *« [cette automatisation] est évidemment très faible et même inexistante chez les noteurs adultes qui suivent des cours dans une langue seconde qu'ils commencent à s'approprier »*. Ces « noteurs adultes en langue seconde » développent deux stratégies alternatives : se focaliser seulement sur la compréhension ou seulement sur la transcription.

Nous avons pu observer ces deux tendances, mais en cours de FLE, la question de l'urgence ne se pose pas comme telle puisque le formateur laisse, voire prévoit, des temps consacrés à la production d'une trace écrite. Selon le niveau, soit il la fournit -sur feuille ou au tableau- et la commente, soit il laisse les apprenants saisir ce qu'ils veulent, ou un mélange des deux. C'est ce que l'on voit dans l'approche développée par Capitani (2013) : la trace écrite est un moment et un outil ritualisé de la séance. En ce qui nous concerne, nous leur distribuions des fiches mémos sur les notions principales et à partir des exemples vus en cours pour que la prise de note ne soit pas indispensable (exemple du mémo sur « le conseil » en annexe 7).

Ceci dit, malgré l'effort des formateurs FLE pour éviter la situation d'urgence dont parle Piolat, un écart s'instaure entre les apprenants qui prennent l'initiative et sont en mesure de prendre des notes personnelles à partir du discours du formateur, ceux qui se contentent de recopier le tableau mais s'en approprient bien l'information dans l'organisation de leurs notes, ou ceux qui copient ponctuellement le tableau sans dissocier ni hiérarchiser les différents types d'informations. C'est le cas de J. et B. qui prenaient très peu de notes et dans un grand désordre. On peut le voir par exemple sur l'annexe 9, où figurent au verso des notes sans rapport avec l'activité sur les « questions ouvertes » ni avec le vocabulaire présent sur la fiche. Et l'entretien de J. confirme qu'il ne prenait pas de notes de sa propre initiative.

> *J. (E11:13'36) BFM « alors qu'est-ce que tu écris dans ton cahier ? »*
> *J. « hum **j'écris pas mais quand moi il me donner mon professeur je écrire sur mon cahier** »*
> *BFM « qu'est-ce que t'écris ? Du vocabulaire avec la traduction en arabe ou est-ce que t'écris des exemples ou t'écris euh »*
> *J. « non quand il me donner une feuille comme ça, je écris pour pour je connais c'est quoi ça comme ça »*
> *BFM « sur les fiches qu'elle te donne tu écris le vocabulaire, les mots »*
> *J. « oui les mots »*

Ayant constaté que certains prenaient donc des notes dans un grand désordre (sur les fiches d'exercices, sur leur cahier, sur des courriers administratifs), nous avons élaboré une activité dont l'objectif était de décrypter l'organisation d'un document (une page du livre du Code) pour ensuite réfléchir à l'organisation de sa prise de note individuelle. Il s'agissait de dissocier les titres, sous-titres, la règle générale et les exemples ou illustrations, ainsi que de comprendre le code graphique : ce qui est en gras est plus important. Cette activité devait aussi montrer qu'on n'est ni obligé de tout lire pour comprendre un document, ni obliger de tout écrire pour garder la trace d'un cours. En effet, Piolat (2010) souligne aussi l'importance de la sélection et l'organisation spatiale des données dans la prise de note. Si le matériel de la trace écrite n'est sélectionné et organisé que par l'enseignant, la prise de note n'est pas « l'outil cognitif » dont parle Piolat.

Parmi les fonctions de la prise de note, ce qui ressort principalement dans le discours des apprenants est que cela permet de réviser chez soi par la suite, donc de s'approprier l'information, et éventuellement de différer la recherche de vocabulaire dans un dictionnaire bilingue. Mais quelques-uns mentionnent aussi l'importance que l'action d'écrire a dans leur processus de mémorisation.

M. (E5: 3'52) BFM « et en cours est-ce que tu écris ? »
*M « **Oui j'écris je note les quelques choses pour savoir, pour mémo oh comment dire (mémoriser) mémoriser** »*
BFM « ça t'aide à mémoriser ? »
M « oui c'est pour ça j'écris mais pas trop, j'écris un petit peu »
BFM « qu'est-ce que tu écris le plus ? Est-ce que tu écris des traductions ? Est-ce que tu écris des exemples ? »
M « Oui première fois j'écris traduction, après pour mémoriser je noter euh comme ça »
BFM « tu as un cahier ? (Oui) Oui ? et qu'est-ce que tu en fais du cahier après ? »
*M « **Quand je suis là chez moi je encore je vais réviser je lire ça c'est pour ça j'écrire toujours** »*

*M (E5:11'20) « Alors première fois j'écris en français après traduction en anglais (oui) après anglais je écris la langue maternelle tigrigna … c'est pour ça j'écris euh.. si en français traduction **si j'écris pas ici après rentre pas direct toujours** »*
BFM « ça rentre pas direct ? »
M « Oui ça rentre pas (rire) c'est pour ça j'écris avec la langue maternelle après tous les jours quand je chome chez moi après ça rentre bien »

*B. (E12:6'05) « si, si un mot je ne comprends pas bien, je peux poser la question, s'il m'expliquer, mais après si je connaissais qu'est-ce que ça veut dire cette mot comme ça je peux apprendre euh je peux comprenais **mais si j'écris pas mot je ne peux peux pas apprendre** si comme je apprendre aussi j'arrive pas à utiliser avec quoi ou pour le quoi cette mot »*

R. (E9:40'20) BFM « mais toi tu écrivais beaucoup en cours »
*R « **oui oui oui, c'est ça c'est pour pour mémori, pour mémoire** »*
BFM « oui pour mémoriser »
R. « oui ça c'est automatiquement si vous comprend bien euh écoute bien vous écrire bien c'est juste bon comme ça »

R. (E9 : 51'22) on évoque ses différents usage de l'écrit, numérique ou manuscrit, et en quelle langue : BFM « aujourd'hui quand tu écris pour euh ta liste de course par exemple tu écris en quelle langue tu ? »
R « écris […] en français pour bien mémoriser »
BFM « t'écris sur le téléphone ou sur des papiers ? »
R « essayer, pas le papier, pas, comment on dit… (le cahier) oui le cahier »
BFM « donc t'essaies d'écrire à la main (oui) ***et est-ce que tu écris aussi à l'ordinateur ? »***
R « pour la phrase ou pour le vocabulaire, non, plus avec le cahier, c'est meilleur, c'est mieux pour moi parce que si vous comprend bien pour mémoriser c'est bien pour écrire *»*
BFM « ça t'aide de passer par le papier et le stylo »
R « oui oui oui »

Nous avons aussi constaté dans notre groupe Intégracode une pratique complémentaire à la prise de notes : certains apprenants prenaient des photos du tableau avec leur téléphone. Nous avons d'abord pensé qu'il ne s'agissait que d'une question de temps et étant donné l'hétérogénéité du groupe en terme de rythme et le non-objectif de production écrite de la formation, nous avons laissé faire. Plusieurs entretiens rapportent cette pratique au manque de temps et nous ramènent donc à la notion d'urgence de Piolat.

AL. (E6 : vers 31') quand je lui demande pourquoi il prenait des photos : « C'est euh ***parfois pas le temps pour écrire*** *et prendre la photo et chez moi noter sur le cahier »*

R. (E9 : 31'46) BFM « est-ce que toi tu faisais partie de ceux qui prenaient des photos du tableau en cours dès fois ? »
R « oui oui oui bien sûr »
BFM « alors pourquoi tu faisais ça ? »
R « ***parce que je pas comment vous passe vite*** *et vous comprendre mieux,* ***éviter de faire les fautes les écrire dans mon cahier »***
BFM « donc quand tu prenais une photo en cours, après le soir tu écrivais dans ton cahier ? »
R « oui c'est ça »

On entend aussi dans ce deuxième extrait la peur de faire des « fautes », donc la bifocalisation mentionnée plus haut : écrire pour s'approprier le contenu (la langue moyen d'apprentissage), ou écrire bien (la langue objet d'apprentissage). Mais, il est aussi apparu que certains apprenants prenaient des photos dans une tentative d'exhaustivité, à l'opposé de la compétence de « sélection » nécessaire à la prise de note.

B. (E12 : 8'45) BFM « et pourquoi tu prenais les photos du tableau ? »
B « Ba ahh, ok, si , ok ça avec la vidéo (NDLT :pour appareil photo)*, je prends la photo avec la vidéo aussi,* ***c'est y'a beaucoup des beaucoup de lettres, de mots, comme ça c'est écrit mais le / après je peux lire c'est le tout*** *»*

Nous avons alors pris soin de verbaliser bien plus souvent ce qu'il était plus utile de noter ou non, qu'il n'était pas utile de tout noter, et d'expliciter ce qui relevait de l'exemple, de la règle, du vocabulaire, du contenu du Code ou des références culturelles.

Et, comme Piolat (2010) mentionne que les deux stratégies des « noteurs adultes en langue seconde » sont de se concentrer soit sur la compréhension, soit sur la transcription, nous avons aussi à certains moments prohibé la prise de note et/ou de photo en les appelant à se consacrer

uniquement à la compréhension. En effet, si le stratagème de la photo permet de s'approprier le contenu matériellement, il ne permet pas de se l'approprier cognitivement et d'enclencher le processus de mémorisation.

D'après notre analyse du terrain et des entretiens, la prise de note semble donc un outil utile à la majorité des apprenants pendant la formation Intégracode, mais cela n'est un outil efficace que si on sait l'utiliser. Dans le cas contraire, non seulement les notes n'aident pas, mais l'énergie et le temps qui leur sont consacrés peuvent nuire à la compréhension-même du contenu.

b) Les activités d'entraînement

Nous dissocions les activités d'entraînement de l'outil d'évaluation dans notre analyse, mais il s'agit en fait d'évaluation dans les deux cas, bien qu'il s'agisse de types d'évaluation différents : formative, diagnostique et sommative (Rosier, 2002).

Les activités d'entraînement, ou « exercices », permettent une évaluation formative. Après un temps d'appropriation d'une nouvelle notion, que ce soit par les explications du formateur, par un travail déductif entre pairs ou par la lecture d'un document, ces activités permettent à la fois que les apprenants s'entraînent à la mettre en pratique, et que les apprenants et le formateur évaluent l'acquisition ou non de la notion. Le nombre limité d'apprenants dans les groupes Intégracode permet que ces activités passent énormément par l'oral, mais il nous est aussi fréquemment arrivé d'utiliser l'écrit, bien qu'il ne s'agisse jamais de travailler la compétence de production écrite en tant que telle et que l'écrit attendu se limite à quelques phrases maximum. L'avantage de passer par l'écrit est de rendre tous les apprenants actifs en même temps, ce qui représente un gain de temps, et multiplie les occasions pour l'apprenant de se confronter à cette notion. Mais encore une fois, ceux qui valorisent ces temps-là dans les entretiens sont ceux pour lesquels l'écrit n'est pas un obstacle.

> *R. (E : 35'09) BFM « les moments où vous faisiez des exercices, des fiches, où vous étiez par deux et après on prenait un quart d'heure pour corriger, ça ça te semble bien comme activité ou t'aurais préféré faire autrement ? »*
> *R « ça, ça va* ***c'est bien aussi parce que oui on fait tout seul et puis on corrigeait ensemble et ça c'est bien progresser*** *»*
>
> *K. (E10 audio 3/4 : 2'00) BFM « est-ce que tu trouvais que c'était bien de travailler avec des fiches, quand vous travailliez à deux par exemple pendant 1/4h tout seuls et puis après on corrigeait ensemble, ou est-ce que tu préférais quand on enlevait les tables et puis qu'on se mettait à parler ? »*
> *K « oui, quand c'est tout seul, après on va faire ensemble »*
> *BFM « c'est ça que tu préférais ? (oui) pourquoi ? »*
> *K «* ***parce que euh, quand tu es tout seul tu appris quelque chose, si trop de fautes, c'est pas grave on va corriger avec professeur*** *»*

A l'inverse, ceux pour qui l'écrit est difficile insistent plus sur la correction et les explications à l'oral autour de ces fiches d'activités :

B. (E1 : vers 17'30) BFM « Les activités qui t'aident le plus ? »
B. « Euh c'est le là quand vous parlez au Code le Code quand je me pose la question après je comprends ***après vous me donnez exercices sur les pages comme ça vous pouvez lire et après vous dire vos réponses*** *»*
BFM « t'aimes bien après les explications avoir des exercices ? (oui) ***des feuilles avec des exercices ? »***
B « Oui, mais le quelqu'un parler comme vous parlez moi comme ça aussi j'aime bien *»*
BFM « prendre du temps à parler ça t'aide ? »
B « oui »

Ceci dit, comme l'évoque B. ci-dessus, nous n'avons jamais exigé de réponse écrite, car cela aurait représenté un obstacle entre certains apprenants et la notion en question. Nous avons systématiquement corrigé à l'oral ces activités d'entraînement en donnant la parole aux apprenants, qu'ils aient préparé mentalement ou par écrit leur réponse. Par exemple, le fait que J. n'ait écrit que 4 réponses sur 15 sur la fiche d'activité sur les questions que nous avons évoquée plus haut ne signifie donc pas qu'il n'a réfléchi qu'à ces quatre-là. Nous avons aussi fréquemment proposé de faire ces activités en binôme ou en petits groupes, ce qui leur permettait de discuter et verbaliser -donc concrétiser- leur réponse et que le plus à l'aise d'entre eux la mette à l'écrit. C'est ce que C. commente comme suit :

C. (E4 : 25'48) BFM « et là dans le groupe est-ce que ça te semble intéressant de travailler en petits groupes ? À plusieurs ? »
C. « Ouais c'est intéressant parce que c'est on peut dire ce qu'on étudier, toi tu dis ce que tu penses, lui aussi il pense, donc les trois ou les quatre après on va voir ce qui est mieux, on le prend, donc c'est mieux d'avoir, mieux que grand groupe. »

De même pour la fiche d'observation d'un cours de conduite. La fiche servait à matérialiser le travail attendu mais il pouvait être fait sans être posé à l'écrit. Le support écrit fourni pouvait même empêcher la concentration sur la compréhension orale pour certains. De retour en classe, cela a donné lieu à une mutualisation à l'oral en petit groupe pour la première activité et un compte-rendu oral de chacun des apprenants au groupe pour le reste. Cela nous semblait important de le faire pour pouvoir évaluer leur niveau de compréhension de la situation qu'ils avaient vécue -et cela a donné lieu à des échanges intéressants entre pairs- mais, sans exigence de trace écrite, nous avons dû consacrer un temps relativement long à cette évaluation formative.

Ces éléments d'analyse de pratique montrent l'apport potentiel de la compétence de production écrite dans le développement d'autres compétences pour les apprenants, et le gain de temps de travail effectif et autonome pour chaque apprenant. Il est à noter cependant que le fait de faire travailler les apprenants en petits groupes, que ce soit avec production d'une réponse écrite ou non, oblige l'enseignant à déléguer aux apprenants eux-mêmes la question de l'évaluation formative individualisée qui se réalise du coup par les pairs. Par contre, cela limite l'apprenant dans son espace d'auto-évaluation et donc dans l'autonomie face à l'apprentissage. Avec un écrit individuel, il peut comparer sa réponse à la correction du formateur (écrite ou orale) ; alors qu'avec une réponse préparée mentalement (ou même oralement à voix basse) mais qui ne se fixe pas dans l'espace et donc dans le temps, il ne peut que difficilement s'auto-évaluer.

Comme pour la prise de note, l'utilisation de la compétence de production écrite pour les activités d'entraînements n'apparaît donc pas comme indispensable didactiquement mais facilite l'apprentissage de ceux qui la maîtrisent, et l'évaluation formative de tous, par l'enseignant ou en auto-évaluation.

c) L'outil d'évaluation Intégracode

Le troisième des usages de l'écrit constaté dans notre pratique était induit par l'outil d'évaluation commun à tous les groupes Intégracode. En toute logique, les formateurs interrogés par questionnaire l'ont aussi mentionné parmi les pratiques majoritaires de l'écrit pendant la formation avec la prise de note et les activités d'entraînement en classe. Cet outil nécessitait aussi une certaine compétence de production écrite pour l'évaluation de la compréhension orale et écrite. Ce document, dont nous présentons deux exemples en annexe 8, devait être utilisé en début et en fin de formation pour mesurer l'écart de compétences et donc les progrès des apprenants. C'est exactement le même outil qui servait d'évaluation diagnostique puis d'évaluation sommative.

Il était constitué de trois parties : une épreuve d'interaction orale sur 20 points, une épreuve de compréhension orale sur 30 points et une épreuve de compréhension écrite sur 50 points. En toute logique, la production écrite n'était pas évaluée. Par contre, les épreuves de compréhension comprenaient chacune des questions pour lesquelles la réponse attendue nécessitait d'écrire. Voilà les proportions que cela représente en termes de nombre de questions et de points.

	IO	CO	CE	TOTAL
Nombre total de questions	nc	27	35	nc
Nombre de questions avec réponse écrite	nc	7	6[16]	nc
% de questions avec réponse écrite	nc	26 %	17 %	nc
Nombre total de points	20	30	50	100
Nombre de points dépendant de réponses écrites	0	10	11	21
% de points dépendant de réponses écrites	0 %	33 %	22 %	**21 %**

Nous sommes assez critique envers cet outil d'évaluation pour lequel 21 % des points dépendent d'une compétence qui ne figure pas au programme de la formation[17]. En effet, selon Springer (in

16 Trois de ces réponses écrites (représentant 6 points à elles-trois) étaient des citations à extraire d'un texte et recopier. Mais cette consigne ayant souvent été mal comprise, les apprenants tentaient de justifier leur choix avec leur propres mots… ou n'essayaient pas au vu de l'effort que cela représentait pour eux. D'où le fait que nous ayons compté ces questions comme attendant une réponse écrite.

17 Ce n'est d'ailleurs pas la seule critique que nous ayons a formuler à son sujet mais les autres n'ont pas lieu d'être développées ici.

Castellotti et Py 2002 : 65), *« évaluer la compétence, c'est recueillir des données concernant une performance. Le recueil de données […] doit permettre d'apporter la preuve consistante de ce que l'on souhaite prouver. »* Or pour ces questions pour lesquelles une réponse écrite est attendue, si l'apprenant obtient tous les points, on peut « prouver » qu'il a compris l'élément ciblé, mais le contraire est faux : l'absence de points ne prouve pas qu'il n'a pas compris. Soit il n'a pas compris, soit il n'a pas su écrire ce qu'il avait compris. Donc la production écrite est aussi évaluée indirectement. C'est ce que commente K. dans l'extrait ci-dessous bien qu'il ne parle pas directement de l'évaluation mais d'une autre activité :

> *K (E10 audio 2/4 : 14'00) BFM « et les questions de Code, la partie orale de l'évaluation, qu'est-ce qui faisait que tu arrivais ou que tu arrivais pas à répondre ? »*
> *K. « euh /// oui* ***moi regarder la vidéo mais / moi j'écoute / mais après comment t'écrire phrase, comment / je pense c'est un peu dur »***
> ***BFM « donc tu comprenais la question »***
> ***K « oh oui je comprends oui »***
> *BFM « et c'est quand il fallait écrire pour répondre que »*
> *K « oui c'était difficile, oui »*

Une rapide analyse des réponses écrites des évaluations finales en ce sens est intéressante.

	B.	AL.	C.	M.	Y.	R.	K.	J.
Questions répondues /13	4	10	12	12	7	13	11	11
Points obtenus /21	2	1	7,5	11,5	1	12,5	8	10

Trois groupes se distinguent[18] :

- ceux pour qui la production écrite n'a apparemment pas été un frein pour répondre (entre 11 et 13 réponses écrites/13), ni pour gagner des points de compréhension quand ils le pouvaient (au moins 1/3 des points obtenus) et donc pour lesquels l'outil d'évaluation semble plutôt fiable : C., M., R. et K.
- celui qui a fourni presqu'autant de réponses écrites que les précédents (10/13) mais sans que cela ne lui rapporte de point (1/21) : AL. Sur ces questions, l'évaluation permet de montrer qu'il est capable d'écrire de courtes phrases à peu près intelligibles mais ne permet pas de savoir si sa difficulté réside dans la compréhension des documents (oraux/ écrits) ou des questions écrites.
- ceux pour lesquels la production écrite a apparemment été un frein pour répondre puisqu'ils n'ont répondu qu'à la moitié ou moins des questions : B. et Y. Ils ont donc nécessairement obtenu très peu de points (1 et 2/21), mais cela ne nous indique pas quelle est leur difficulté réelle : compréhension des documents, compréhension des questions, production écrite des réponses.

18 Nous laissons volontairement J. de côté, car ses conditions de passation ont été différentes des autres pour la compréhension orale : le lendemain de l'évaluation des autres, avec une jeune en service civique pour lui passer les documents oraux… qui a pris l'initiative de l'aider à formuler ses réponses à l'écrit puisqu'il s'agissait d'une épreuve de compréhension orale !

Mais les entretiens nous permettent de vérifier la difficulté que représentait pour eux le fait de devoir écrire les réponses :

> *Y. (E7 : 8'58) BFM « Tu sais dans la formation on a surtout travaillé la compréhension, et on a travaillé un peu l'oral, quand on parle, quand on discute, mais on a un peu moins travaillé l'écrit, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses qu'on devrait plus travailler à l'écrit ? »*
> *Y « Oui plus travail à l'écrit plus travail le lire »*
> *BFM « Pourquoi ? »*
> *Y « **Peut-être dans la formation, examen j'ai problème à écrit** »*
> *BFM « d'accord ça t'a posé problème pour l'évaluation quand il fallait écrire ? »*
> *Y « **oui, beaucoup là écrire, beaucoup là lire, tu comprends la lire la question et... [geste d'impuissance]***
> ***BFM « Donc tu as eu l'impression de comprendre la question »***
> ***Y « oui »***
> *BFM « et de ne pas réussir à répondre parce qu'il fallait écrire »*
> *Y « oui ».*

Il est intéressant de remarquer que si la répartition est légèrement différente des trois catégories que nous avions élaborées en ce qui concerne le rapport avec l'écrit en français (notamment à partir de cette évaluation mais pas uniquement), elle ne la contredit pas : on retrouve bien C, M et R dans la catégorie de ceux qui ont le plus de facilité. On retrouve B dans ceux ayant le plus de difficulté (et on y aurait probablement retrouvé J s'il avait passé l'évaluation dans les mêmes conditions que les autres). Et pour la catégorie intermédiaire, *« pour qui l'écrit en français demande un effort mais est suivi d'un résultat en termes d'intelligibilité »*, K. a réussi à gagner des points avec le contenu de ce qu'il a écrit, AL. a réussi à écrire mais sans que le contenu ne lui rapport de points, et l'extrait ci-dessus montre bien qu'Y a été découragé par l'effort que représentait le fait d'écrire ses réponses.

D'après Defays (2018 : 209), la validité d'un bon test dépend de la cohérence entre :

- la méthode d'enseignement et le type d'évaluation : dans notre cas, l'évaluation exige le passage par l'écrit alors que la méthode d'enseignement ne l'exigeait pas
- les compétences exercées et les compétences évaluées : dans notre cas, la production écrite est évaluée sans être exercée
- l'objectif du cours et l'objectif de l'évaluation : dans les objectifs affichés, il y a ici une cohérence, mais cela ne tient pas vu les deux incohérences précédentes.

Nous concluons donc à une certaine incohérence entre l'outil d'évaluation et le programme de formation.

Ceci dit, cette incohérence ne concernait « que » 21 % des points de l'évaluation. Et au vu des résultats des apprenants, cela n'a pas empêché de constater une progression globale puisque que la progression moyenne de l'ensemble de la classe a été de + 19,4 % avec des valeurs étalées entre + 15 % et + 30 %. D'ailleurs cette valeur maximale est celle de J., qui peut probablement être considéré comme l'apprenant le plus en difficulté avec l'écrit (avec toutefois la réserve émise en note de bas de page ci-avant), et la valeur minimale est celle de R. qui peut être

considérée comme l'une des deux apprenantes ayant le moins de difficulté avec l'écrit. Ceux qui ne prenaient pas de notes et/ou se disent en difficulté avec l'écrit ont donc pu progresser. Mais dans notre cas, il n'y avait pas que la progression qui comptait puisque le « guide de l'évaluation pour l'évaluateur[19] » précisait quelle analyse tirer du score total sur 100 points comme suit :

Analyse du score (à transcrire dans la fiche bilan)

Inférieur à 59% de bonnes réponses	parcours code non envisageable – réorientation vers un parcours linguistique
compris entre 60% de bonnes réponses et 79% de bonnes réponses	parcours code envisageable avec un accompagnement spécifique en auto-école sociale
supérieur à 80% de bonnes réponses	parcours code envisageable en auto-école classique

Si l'on s'en tient à ce tableau, la valeur absolue finale est essentielle dans la poursuite du parcours de l'apprenant, et les points éventuellement perdus en raison d'une compétence limitée en production écrite peuvent le faire basculer sous un seuil ou l'autre.

Néanmoins, une fois ces critiques émises, il nous faut rester prudent quant aux conclusions à en tirer. La première option pour y remédier pourrait être de mettre l'outil d'évaluation en cohérence avec le contenu de formation. Cependant, pour évaluer la compréhension orale lors d'une session collective, même sous forme de questionnaire à choix multiple, exercices d'appariement etc (comme c'est le cas dans le reste des questions de l'évaluation actuelle), on doit passer par la compréhension écrite de la question, et l'on crée d'autres biais, notamment la possibilité de gagner des points par une réponse aléatoire. Si on fait passer la compréhension orale sous forme d'épreuve orale, on évaluera indirectement la production orale de l'apprenant, ce qui pénalisera ceux qui sont moins à l'aise avec l'oral, etc. Ceci dit, étant donné que la production orale fait partie du programme de formation, ce serait déjà plus en cohérence avec le programme de formation. Mais cela implique soit des moyens techniques poussés (un laboratoire de langue permettant d'enregistrer la réponse orale des apprenants pour une passation collective avec une évaluation différée), soit énormément de temps pour une passation individuelle avec un évaluateur. Cette première piste n'est donc pas idéale. Des améliorations vers plus de cohérence pourraient être apportées mais cela ne nous libérerait pas nécessairement de l'interdépendance des compétences langagières dans l'évaluation.

La deuxième option consisterait à mettre le programme en cohérence avec l'évaluation, mais si cela doit être fait, ce n'est certainement pas suite à ce raisonnement puisqu'il ne s'agit pas ici d'une évaluation externe au programme de formation à laquelle Intégracode aurait vocation à préparer (comme c'est le cas pour les formations au Code dans les auto-écoles par exemple). Nous reviendrons dans la partie suivante à l'ordre des étapes préconisé en ingénierie de formation pour la conception d'une nouvelle formation.

19 *Édité uniquement en version numérique par FIT et fourni sous format pdf aux structures et formateurs Intégracode.*

La troisième option serait de libérer du « diktat » de l'évaluation sommative. Ces mots sont forts mais on voit bien dans les deux extraits suivants de l'entretien avec le responsable national Intégracode à quel point la logique de l'évaluation sommative a prévalu sur d'autres réflexions pour décider du programme de formation. Cela a joué en « positif » pour y intégrer la production orale :

> *(EPG : vers 44'45) dans un premier temps le choix avait été fait de rester centré sur les objectifs euh c'est à dire compréhension écrite, compréhension orale, qui sont indispensable pour apprendre le Code (oui) d'accord (oui)* ***et on s'est dit est-ce qu'on en rajoute pas une ?*** *parce que on s'est dit aujourd'hui quand même sur des processus d'intégration,* ***si on arrive à démontrer que l'expression orale s'améliore au travers de cette action-là c'est quand même important***

Et en « négatif » pour en exclure la production écrite :

> *(EPG : 23'44) BFM et et dans cette même logique d'intégration euh la question de l'expression écrite ?*
> *PG Non, on l'a pas prise en compte.*
> *BFM Parce que ?*
> *PG Bah euh je sais plus exactement faudrait rediscuter, on avait discuté de ça mais déjà* ***je crois que ça faisait trop à évaluer****, c'est à dire que déjà il fallait que dans l'outil d'évaluation tel qu'il a été créé* ***ça voulait dire créer de nouveaux exercices pour évaluer*** *ça euh et je crois qu'on a considéré que euh, de mémoire hein, on a fait un choix entre l'expression orale et l'expression écrite et donc on a privilégié l'oral (d'accord) parce que tu vois à chaque fois ça veut dire, fin tu sais ça, mais* ***ça veut dire un outillage spécifique***

La culture de l'évaluation sommative est telle qu'on en oublie que, si on ne peut pas évaluer en fin de formation une compétence qui n'a pas été travaillée, on peut par contre travailler une compétence que l'on n'évalue pas directement à la fin. C'est-à-dire que le contenu de la formation ne doit pas nécessairement être soumis dans sa totalité à une évaluation sommative. La compétence « production écrite » pourrait être travaillée avec comme seule évaluation une évaluation formative ou une évaluation indirecte dans l'évaluation sommative finale comme c'est le cas actuellement. L'avantage de privilégier l'évaluation formative, et non sommative, sur la totalité des compétences travaillées c'est que l'on peut multiplier les moyens et les moments au cours de la formation alors que pour l'évaluation sommative, on se limite à un seul outil, avec tous ses biais et ses contraintes. L'évaluation formative est d'ailleurs beaucoup plus intéressante du point de vue de l'apprenant (sauf en cas d'enjeu lié à une certification, par exemple l'obtention d'un titre de séjour, ce qui n'est pas le cas pour Intégracode). Rosier nous interpelle en effet en écrivant qu' *« on ne peut séparer l'évaluation du modèle pédagogique dans lequel on inscrit son enseignement, imaginer que l'obligation de travaux relève de l'inspection ou de l'institution scolaire et qu'elle ne doit pas être pensée dans une perspective de progrès, celui accompli par l'apprenant »* (Rosier, 2002).

C'est pourquoi l'apprenant cherche à utiliser les évaluations diagnostiques et sommatives comme occasions d'évaluation formative, et non l'inverse. Cet extrait d'entretien pointe à quel point il est frustrant pour l'apprenant de faire une évaluation diagnostique ou sommative sans correction, donc sans la partie formatrice de l'évaluation.

M. (E8 audio3/3 : 19'15) BFM « les exercices, quand on vous donnait des exercices à faire sur des fiches (ouais) à faire tout seul ou à deux avec un petit temps de travail et après la correction tous ensemble, est-ce que tu penses que ça, faut continuer de le faire ? Est-ce que ça t'a aidé ? [...] »
M « Euh oui c'était très bien euh oui euh oui c'est bien et ***je pense aussi si on le fait un test c'est vous aussi corrigez c'est pas ensemble je pense vous déjà pour après revoir je pense comme ça*** *»*
BFM « Tu penses qu'il faut corriger ensemble ? »
M « Non (non?) c'est pas bon, ***par exemple vous vous corrigez (oui) après vous retournez avec moi, après on corrige ensemble*** *»*
BFM « ah par exemple pour les évaluations (hum) tu aurais aimé qu'on corrige ensemble après ? »
M « oui après, déjà vous corrigez, je pense comme ça et comme d'habitude ça va je pense »

Mais, quand c'est le même outil en début et en fin de formation, c'est non seulement impossible de le faire, mais c'est impossible d'expliquer pourquoi nous ne le faisons pas (au risque de lancer les apprenants dans un bachotage dont le seul objectif serait de réussir cette évaluation finale dont ils connaîtraient déjà le format et le contenu). C'est à nouveau les contraintes de l'évaluation sommative qui ont prévalu sur l'intérêt de l'apprenant dans ce choix d'utiliser deux fois le même outil ; sans parler de l'angoisse dans laquelle cela met les apprenants en début de formation d'être évalués « en creux» avec un outil destiné à mesurer un apprentissage qu'ils n'ont pas entamé. C'est un peu comme faire passer un « Bac blanc » dès la première semaine de terminale !

d) L'interdépendance des compétences langagières

Non seulement, comme nous venons de le voir, il est difficile, voire impossible, de complètement dissocier les compétences langagières lors de l'évaluation ; mais ce n'est pas souhaitable didactiquement parlant de les dissocier lors de l'enseignement-apprentissage des langues. Adami (2009 : 95) attire l'attention sur le fait qu'il ne faut ni les séparer, ni les confondre, et donc articuler le travail sur le code[20], sur l'oral et sur la production écrite.

Ferreiro traite des représentations de l'écrit en langue maternelle par des enfants, et non pas de l'écrit en L2 par des adultes, mais elle développe ses théories avec une vision de l'enfant piagétien, c'est-à-dire constructeur actif de connaissance, qui nous semble utile à la réflexion qui nous concerne : *« Un bon lecteur se forme en produisant de l'écrit, un bon producteur de texte se forme en lisant des textes »* (2001 : 7). Cette démarche intègre toutes les aptitudes langagières dans un rapport interactif, le développement des compétences dans chaque aptitude étant à la fois un objectif et un moyen. (Adami, 2009, commentant Ferreiro 2001). Dès lors, travailler la compréhension écrite sans travailler la production écrite semble une gageure didactique dénuée de sens. Et cela vient valider l'intérêt de l'activité que nous avons expérimentée de décrypter l'organisation d'un document écrit pour apprendre à organiser ses propres notes.

Cette interdépendance ne s'arrête pas à la production vis-à-vis de la compréhension, elle concerne aussi l'oral et l'écrit. Selon Defays (2018 : 75 et 76), l'importance entre l'oral et l'écrit

20 dans le sens de la langue, pas du code de la route.

a varié dans l'histoire de la didactique des langues : les méthodes traditionnelles étaient centrées sur l'écrit, les structuro-behavioristes sur l'oral, et les approches communicatives sur les conditions de communication, orales ou écrites. Il explique qu'actuellement la linguistique et la neurolinguistique approfondissent la question des différences fondamentales entre l'oral et l'écrit sous deux angles - la pathologie, et l'apprentissage en langue maternelle - qui les feraient apparaître comme des modalités et compétences distinctes, peut-être situées dans deux parties distinctes du cerveau. Mais il prévient qu'*« il ne faut certainement pas en tirer la conclusion que l'oral et l'écrit sont deux langues différentes, étrangère l'une à l'autre. Il n'est d'ailleurs pas profitable de les isoler trop radicalement ou trop longtemps dans l'enseignement. » « L'oral et l'écrit réclament, en didactique des langues étrangères, un apprentissage autant complémentaire que différencié qui tienne surtout compte de tous les vecteurs de l'enseignement (profil des apprenants, conditions d'enseignements, objectif de l'apprentissage) ».* Et Defays de préciser *« On s'efforcera d'associer l'écrit aux autres habiletés, à l'écoute (à l'occasion de prise de notes), à la lecture (exercices d'imitation, de parodie…) et à la parole (préparation de dialogues, rédaction de procès verbaux) »* (2018 : 295).

e) Réponse à l'hypothèse 1 : l'écrit comme UN moyen didactique pour Intégracode

Cette première approche par une analyse didactique des pratiques de l'écrit constatées dans notre groupe Intégracode nous permet de répondre à notre hypothèse 1 qui était :

« Bien que la production écrite ne soit pas nécessaire au passage de l'examen du Code de la route, elle renforce l'apprentissage des autres compétences langagières. » Cette hypothèse n'est que partiellement validée. A ce stade de l'analyse, notre conclusion est que l'usage de la production écrite peut renforcer l'apprentissage des autres compétences langagières si c'est une force de l'apprenant, mais aussi y faire obstacle si c'est une de ses faiblesses et qu'aucune autre voie n'est proposée. Il n'est donc pas indispensable au développement des compétences langagières ciblées par Intégracode et peut être contourné, pour des raisons de gestion du temps limité de la formation et/ou de gestion de l'hétérogénéité du groupe : c'est UN moyen didactique pour Intégracode, un moyen parmi d'autres.

Néanmoins, le choix d'exclure complètement le travail de cette compétence de la formation a pour conséquence de maintenir, voire de renforcer, l'hétérogénéité du groupe au niveau collectif, et le déséquilibre des compétences au niveau individuel, sans répondre au besoin constaté de développement de cette compétence comme outil d'apprentissage. Cela repousse le problème à un « plus tard », ou un « ailleurs »… qui pourrait bien s'appeler « jamais » ou « nulle part ». D'après nous, le risque de ce choix est que des apprenants « en cours d'apprentissage de l'écrit en français », mais pas « en difficulté avec l'écrit de manière générale » se retrouvent bientôt « en difficulté avec l'écrit en français d'une manière générale ».

Nous avons vu que le public migrant adulte a pour particularité d'apprendre le français principalement par immersion. La littérature scientifique semble assez peu développée sur cette question puisque d'une part les études sur l'acquisition du langage par imprégnation concernent surtout les enfants, et que d'autre part, le public adulte est principalement abordé par des didacticiens : le trait d'union entre les deux semble manquer. Nous pensons cependant que les compétences qui se développent le plus vite dans ce mode d'apprentissage par immersion linguistique des adultes sont la production et compréhension orales et, dans une moindre mesure, la compréhension écrite au vu du nombre de situations de communication permettant de les pratiquer avec une évaluation permanente de leur développement pour l'apprenant en fonction de leur efficience. La production écrite en français est plus longue à acquérir pour ce public, car les occasions sont moindres et se limitent souvent à des tâches répétitives comme remplir un formulaire. Elle nécessite donc d'autant plus d'y consacrer du temps en apprentissage guidé. Même s'il parle dans ce chapitre de l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle par des enfants, et que les adultes ayant déjà abordé l'écrit dans une autre langue peuvent effectuer des transferts pour apprendre l'écrit en français, ce que dit Fayol nous intéresse : *« En effet, contrairement à ce qui vaut pour le langage oral, l'apprentissage de l'écrit nécessite une instruction explicite. Dans l'état actuel de nos connaissances, son acquisition ne peut s'effectuer par l'unique biais de l'exposition à un corpus sans intervention d'un enseignement. » « Les données recueillies par les recherches conduites au cours des trois ou quatre dernières décennies montrent clairement que l'apprentissage de l'écrit est un apprentissage et non une simple acquisition comme pour l'oral »* (Fayol 2017).

Nous aboutissons donc ici à notre première préconisation issue de cette approche didactique. Nous suggérons, plutôt que d'évacuer la production écrite de la formation Intégracode pour que l'évaluation sommative et le contenu de formation soient en cohérence, de s'appuyer sur l'interdépendance des compétences langagières et s'autoriser à développer explicitement et spécifiquement cette compétence durant la formation sans la sanctionner d'une épreuve dans l'évaluation sommative où elle joue déjà un rôle indirect.

Selon Springer (in Castellotti et Py 2002 : 66), *« la validité de l'évaluation n'est pas uniquement conférée par la fiabilité des items linguistiques, elle est forcément marquée par le format de l'évaluation qui doit être en rapport direct avec les situations de communication qui permettent d'exprimer une certaine compétence. »* Il s'agit donc maintenant de nous interroger sur les situations de communication sur lesquelles les concepteurs de la formation et de l'évaluation se sont appuyés pour aboutir à ces premiers outils expérimentaux.

Cela nous permettra, dans cette prochaine partie, de répondre à notre seconde hypothèse que nous rappelons ici : *« Bien que la production écrite ne soit pas nécessaire au passage de l'examen du Code de la route, elle est nécessaire à l'apprentissage efficace du Code de la route en auto-école, sociale ou non, par la suite. »*

IV. UNE DÉMARCHE FOS À COMPLÉTER

Le livret Intégracode de juin 2019 pose comme un des 6 « principes fondamentaux » d'Intégracode qu'il s'agit d'une *« formation en français sur objectif spécifique « code de la route » »*.

Mangiante et Parpette (2004) présentent le français sur objectif spécifique (FOS) en le différenciant d'un cours de FLE généraliste par trois éléments principaux, le premier entraînant les deux suivants :

- un projet de l'apprenant qui n'est pas linguistique mais nécessite des compétences de communication en français : il s'agit ici de passer le permis de conduire, et donc le Code.
- des objectifs d'apprentissages précis, clairement identifiés : ils ont été précisément listés dans le programme 2019 suite à un travail collaboratif issu de la session 2018 (cf plus loin et en annexes 3, 4, 5 et 6).
- une contrainte temporelle : la limite vient ici du volume d'heures financées et de la durée totale de formation envisageable pour ce public entre le début d'Intégracode et l'obtention du Code. Mais cela ne correspond pas à une contrainte temporelle réelle des apprenants qui ne sont pas encore inscrits en auto-école, et encore moins à l'examen du Code.

D'après cette approche, Intégracode peut donc en effet être qualifié de projet FOS au sens global de cette étiquette, sur laquelle nous reviendrons plus loin pour ce qui est des nuances et des sous-étiquettes.

Mais les concepteurs du dispositif ne se présentent pas comme des spécialistes du FOS, ils tirent leur compétence de leur longue expérience, de leur fine connaissance du public et des remédiations pédagogiques mises en œuvre localement pour répondre aux besoins des apprenants allophones de l'auto-école sociale au fur et à mesure de son histoire.

> *(EPG : 29'34) PG ah oui, oui alors, alors peut-être euh peut-être ça va relativiser mais euh en fait nous on n'est pas* ***on n'est pas des grands spécialistes*** *euh hein de la xxx machin après* ***on est plus euh à partir de l'expérience quoi*** *(hum hum, oui bien sûr) parce que xxx*
> *BFM ce qui est valable hein ! [rires]*
> *PG* ***oui oui oui après qui a des limites aussi hein sans doute*** *euh nous au départ la construction c'était, [...] elle vient même pas du FLE donc elle travaille avec des publics alpha FLE et analph- et illettrés depuis 30 ans, 40 ans, 30 ans, et donc c'est à partir de cette expérience là euh qu'on a construit ça parce que déjà on était beaucoup avec des publics euh j'te dis d'illettrés et on travaillait beaucoup de cette manière là en reprenant le vocabulaire la syntaxe donc euh*

Mais puisqu'il s'agit de la création d'un nouveau curriculum, le projet mentionne explicitement que la phase expérimentale permettra de l'ajuster, de le compléter. L'entretien avec le

responsable national Intégracode nous a appris l'existence d'un groupe de travail dans ce but et l'ouverture qui est la leur à la réflexion que peut apporter notre démarche.

> *(EPG : 28'38) BFM euh ok… et euh, vous avez euh, fin je sais pas à quel point euh c'est des spécialistes FLE dans, vous avez assez souvent décrit ça dans la logique du FOS quoi, le français sur objectif spécifique, ça c'est un choix que vous avez fait dès le début ou ça été débattu ou…*
> *PG bah non euh, fin oui c'était un choix dès le début oui, après, pourquoi, c'est quoi ta question parce que peut-être y'a* ***des questions plus techniques auxquelles fin qu'on s'est même pas posées hein***

C'est là tout l'intérêt de la recherche-action : prendre le temps du recul que l'action ne permet pas toujours, se poser les questions que l'on ne s'était pas posées au début et que le terrain fait émerger, sans pour autant empêcher l'action de se dérouler, mais pour l'améliorer.

Dans cette partie, nous allons donc d'abord étudier avec la grille de lecture « FOS » le processus de conception d'Intégracode et proposer un ajustement en fonction des manques identifiés, avant de revenir aux conséquences de cet ajustement sur la place de l'écrit dans Intégracode.

A) L'analyse du besoin, un incontournable de la démarche FOS

Nous examinerons ci-après les différentes étapes de conception en nous appuyant à la fois sur les étapes types d'un projet FOS selon Mangiante et Parpette (2004) et sur la description de l'approche curriculaire selon Borg (2001) qui, en fait, se recoupent.

La première étape selon Mangiante et Parpette est celle de la demande de formation, ce qui correspond au constat du besoin dans l'approche curriculaire, étape décrite dans l'historique d'Intégracode en première partie avec la particularité que la demande de formation est en fait formulée par les organismes de formation eux-mêmes soucieux de mener à bien leur mission sociale, et qu'ils se sont chargés d'y répondre. Ils sont donc à la fois les commanditaires et les mandataires de cette action de formation.

> *(EPG : 19'03) c'est parti de chez nous là FIT euh,* ***à partir du constat où on avait un public qui avait besoin de son permis euh et qui euh pour une bonne part était un public euh avec des questions de langue français, fin d'apprentissage du français****, et donc on a , nous on est, on a une part auto-école sociale depuis longtemps, mais on n'avait rien monté de spécifique finalement lié à l'apprentissage du français [...] on a deux activités, une activité sur la mobilité, dont une auto-école sociale, et une activité sur la langue française au travers d'une plateforme d'orientation linguisitique,* ***donc on avait nécessairement les deux compétences et c'était l'occasion de les réunir****.*

Pour ces auteurs, la seconde étape est celle de l'analyse des besoins. Elle a donné lieu à un travail de collaboration entre des professionnels de la mobilité inclusive et des professionnels du

FLE mené par FIT puisque cette association disposait des compétences en interne. Il s'agissait là de l'analyse de besoins objectifs par des professionnels, et pas uniquement du recensement des besoins ressentis par les apprenants, mais cette analyse n'a reposé que sur l'expérience des concepteurs.

> *(EPG :30'30) BFM donc la la l'étude du besoin qu'auraient les apprenants Intégracode en fait elle s'est faite à partir de, les concepteurs d'Intégracode l'ont fait à partir de leur expérience du public*
> *PG exactement, exactement, exactement*
> *BFM mais y'a pas eu par exemple d'enquête avec des entretiens avec des potentiels apprenants ou de*
> *PG* ***non non non, c'est vraiment l'expérience***

Roux explique très graphiquement dans son diaporama de présentation de l'approche curriculaire, que les besoins sont l'écart entre le profil d'entrée des apprenants et le profil de sortie visé, et ce, décliné par compétence. Le problème pour Intégracode est qu'il y a eu une confusion flottante entre « passer le Code » et « être en mesure d'apprendre le Code ». L'objectif est pourtant explicite dans les documents de présentation où l'objectif, du point de vue langagier, est *« d'acquérir un socle de compétences langagières relevant du niveau B1 (CECRL) nécessaires à la préparation du Code de la route. »* Le responsable national le rappelle comme suit :

> *(EPG : 26'25) en fait Intégracode l'objectif c'est d'acquérir, fin oui d'acquérir les prérequis pour rentrer en auto-école (hum hum) euh Intégracode tu sais c'est au bout, au bout du processus, tu ne passes pas le Code (ouais)*

Mais l'idée du « cours de Code » ou de « l'apprentissage du Code » est souvent exprimée par le raccourci « le Code », au sens de l'examen du Code de la route. Mais ce raccourci est tellement fréquent, notamment ici au sujet de la définition du profil de sortie des apprenants, que ce n'est pas qu'un raccourci langagier : la confusion persiste en pratique, et a donné lieu à un raccourci méthodologique.

> *(EPG : 21'22) BFM et du coup* ***la définition du profil de sortie*** *des apprenants ? Enfin tu vois le …*
> *PG en termes de compétences en langue tu veux dire ? (oui) bah en fait c'est des compétences qui vont être du registre du B1 voire parfois, mais spécifiques, sur des questions spécifiques liées au Code, elles ne vont pas avoir le B1 ou le B2 mais elles vont avoir* ***des compétences linguistiques liées au B1 ou B2 mais spécifiquement liées à tel ou tel thème <u>du Code.</u>***

D'après la terminologie de Mangiante et Parpette (2004), ces besoins langagiers ont ensuite été transformés en objectifs de formation. Pour cela, les concepteurs se sont appuyés sur des critères issus de 2 référentiels différents : le REMC (Référentiel pour l'Éducation à une Mobilité Citoyenne) et le CECRL. Mais le REMC n'est pas un référentiel des compétences nécessaires « à l'apprentissage du Code », c'est un référentiel des compétences nécessaires à l'obtention de l'examen du Code, et même de l'ensemble du permis de conduire, et élaboré dans l'objectif de limiter l'insécurité routière. Et les concepteurs d'Intégracode le savent :

> *(EPG : 22'01) en fait y'a eu un vrai parallèle entre les deux référentiels, entre le CECRL et on a, [...] y'a bien eu ce système de correspondance, c'est à dire comment je vais chercher telle compétence dans le CECRL correspond à telle compétence* ***requise dans le Code »***

Dès lors, qu'est-ce qui explique ce choix ? La première raison est celle de la recherche de légitimité en travaillant avec des outils qui s'imposent comme des références professionnelles dans les deux domaines.

> *(EPG : 31'50) BFM mais ça c'est aussi euh dans les procédures FOS c'est une des étapes c'est de commencer par faire à partir des référentiels qui existent*
> *PG voilà c'est ça, bon alors si, alors là pour le coup on ne l'a peut-être pas fait exprès mais en tout cas* ***il y avait la volonté de se raccrocher à des choses très officielles*** *quoi*

La seconde est la recherche de facilité et rapidité. Facilité de travailler avec des outils connus, et rapidité de travailler avec des outils existants plutôt que d'en créer. Pourtant, l'élaboration d'un premier référentiel spécifique du « français du Code de la route » avait déjà été initiée par Capitani dans son mémoire « Conduite langagière. Le français du Code de la route. ». Et elle s'était elle-même appuyée sur le REMC pour d'une part le « traduire » en compétence langagière, et d'autre part le compléter. Les concepteurs d'Intégracode se sont inspirés de cette méthode mais sans en reprendre le contenu détaillé.

> *(EPG : 25'25) nous on la connaissait déjà hein cette ressource d'Agnès Capitani (D'accord) Et on s'en est servi comme base dès le départ, mais non pas le contenu mais l'approche en fait.*

Ce travail de mise en correspondance entre REMC et CECRL a abouti en 2018 à la définition d'un parcours en 6 modules qui reprenaient les titres des modules proposés par Capitani.

.Je découvre le véhicule
.Je prends les commandes
.Je regarde autour de moi
.Je rencontre les autres
.J'applique les règles
.Je me prépare à passer le Code

Mais parmi les premiers ajustements faits entre la session 2018 et 2019, ce 6ème module a été supprimé, et ce dans la volonté de clarifier l'objectif qui n'était pas d'être en mesure de « passer le Code » mais bien être en mesure d'« apprendre le Code ».

> *(EPG : 25'50) dans ce mémoire euh elle organisait sa formation avec six modules qu'ont été ceux de la qu'ont été ceux de la session Intégracode 2018*
> *PG oui mais qui ont été restreints à cinq je crois*
> *BFM voilà […] qu'est-ce qui a fait que vous êtes passés à cinq parce que celui qui a sauté c'est celui qui s'appelait « je me prépare pour passer le Code »*
> *PG oui parce que, parce que en fait, alors ça c'est, euh c'est parce que en fait Intégracode l'objectif c'est d'acquérir, fin oui d'acquérir les prérequis pour rentrer en auto-école (hum hum) euh Intégracode tu sais c'est au bout, au bout du processus, tu ne passes pas le Code (ouais)*

Ce qui est dommage, c'est que justement, dans le travail de Capitani, nous considérons que ce module a été « mal nommé » mais que son contenu était très intéressant. Il était divisé en 2 sous-modules : le premier lié à l'écomobilité, dont on ne comprend pas bien pourquoi il a été

regroupé avec le second (son contenu a d'ailleurs été réintégré dans les 5 modules 2019 d'Intégracode). Et le second était LE sous-module qui permettait de prendre du recul par rapport aux compétences langagières liées au « code » pour s'interroger sur les compétences langagières liées au projet « d'apprendre le Code dans une auto-école ». Il proposait trois axes :

- *« s'approprier son passeport »,* le passeport étant un outil d'auto-évaluation formative proposé par Capitani afin que les apprenants se repèrent dans le programme de formation et s'approprient et investissent leur apprentissage. (2013 : 46 et 48)
- *« réviser en autonomie » :* d'où toute la réflexion sur la « trace écrite » à s'approprier individuellement par l'écrit à défaut de la rédiger individuellement dans sa totalité (ibid : 64)
- *« s'inscrire en auto-école »* (et non pas « s'inscrire à l'examen du Code ») : incluant la collecte et la comparaison d'informations relatives au prix, aux méthodes pédagogiques, et la rédaction de formulaires d'inscription.

Le manque de lisibilité du titre qui entretenait la confusion alors que son contenu était très clair a fait que les concepteurs d'Intégracode sont passés à côté d'une partie essentielle de ce travail qui avait précédé le leur de quelques années et qui avait, sinon exhaustivement, du moins assez rigoureusement suivi les étapes de la démarche FOS, notamment en *« recens[ant] les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant. »* (Mangiante et Parpette, 2004) Il avait permis de formuler, parmi les objectifs de la formation, le développement de compétences liées au savoir-apprendre.

Toujours selon ces auteurs, la troisième étape est celle de la collecte de données. Elle correspond à ce que Borg (2001) appelle lui la sélection. Pour Intégracode, cette étape n'a pas été réellement menée en rassemblant des extraits de tous les types de discours nécessaires à maîtriser par les apprenants pour la réalisation de leur objectif. Encore un raccourci : au lieu de considérer « le cours de Code » et toutes les types de discours qu'il impliquait, toute l'attention s'est concentrée sur un discours : « le livre de Code », et plutôt sur son contenu que sur sa forme : « ce qui est noté » mais pas « comment c'est noté ».

> *(EPG : vers 33'10) c'était intéressant parce que ce qui permet vraiment de justement de pas faire du Code c'est-à-dire s**'interroger vraiment sur, partir du livre de Code de ce qui est noté là-dedans** et de voir en quoi ça pose des problèmes de langue*

Par contre, dans l'étape suivante de l'analyse de données (Mangiante et Parpette 2004) qui correspond à ce que Borg (2001) appelle la gradation dans l'approche curriculaire, ce discours a donné lieu, après l'expérimentation de 2018, à un travail très approfondi et collaboratif de toutes les auto-écoles qui se sont réparti le contenu du Code de la route pour l'analyser en termes de compétences notionnelles-fonctionnelles, d'outils lexicaux et syntaxiques nécessaires à sa compréhension et son évaluation lors des échanges avec l'inspecteur lors de l'examen du permis. FIT a rassemblé les productions et les a mises à disposition de tous dans le livret Intégracode. En voici un exemple :

Fiche de compétences langagières

Module 4 : Prendre les commandes
Séquence 1 : Immobiliser le véhicule

Compétences REMC :

Rechercher la signalisation, les indices utiles et en tenir compte

S'arrêter et stationner en épi, en bataille et en créneau

Familles code de la route :

L	C	R	U	D	A	P	M	S	E
☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Compétences langagières :

Décrire et caractériser l'arrêt et le stationnement

Décrire et caractériser la signalisation relative à l'arrêt et au stationnement

Comparer les types de stationnement

Exprimer une interdiction en lien avec l'arrêt ou le stationnement

Exprimer la cause et la conséquence en faisant le lien avec les risques relatifs à un stationnement dangereux ou gênant

Raconter une suite d'instructions relatives au stationnement réglementé

Outils lexicaux :

Les lieux du stationnement : *l'agglomération, le trottoir, un emplacement réservé, l'accotement, la chaussée, une intersection, un passage à niveau, un virage, un sommet de côte, un pont, un passage souterrain, un tunnel, la bande d'arrêt d'urgence, une bouche d'incendie*

La réglementation de l'arrêt et du stationnement : *l'immobilisation, permanent, toléré, réglementé, gênant, abusif, unilatéral, alterné, l'alternance semi-mensuelle, un horodateur, une zone bleue*

Les types de stationnement : *en créneau, en épi, en bataille*

Outils syntaxiques :

Les verbes prépositionnels : *se faufiler entre, prendre fin à, s'arrêter sur, stationner sur*

La tournure impersonnelle des verbes : *Il est interdit de + infinitif ; il est autorisé de +infinitif*

Le gérondif : *en stationnant, en sortant, en reculant*

Les négations complexes : *ne…personne, ne…aucun, ne…jamais*

La nominalisation : *le stationnement, l'immobilisation, la montée, la descente, le chargement, le déchargement, l'accotement*

Les adverbes de manière : *perpendiculairement, exceptionnellement, uniquement*

Les indicateurs de lieu, de situation, d'espace : *hors, en dehors de, dans le sens de, du côté de, à cheval, en amont de*

Les indicateurs de temps : *avant de, dès que, à tout moment, lorsque*

La comparaison : *de préférence, autant que possible*

Les relations logiques : *le but (afin de), la condition (en fonction de, en cas de), la concession (sauf si, même, voire)*

Si l'analyse de ce discours précis a concentré autant d'efforts, c'était justement pour s'appliquer à concevoir un programme en termes de compétences « langagières », parce qu'il y avait une certaine tension autour de l'objet de formation.

> *(EPG : vers 33) c'est c'est et* ***non pas faire du Code mais bien faire de la langue fin tu vois y'avait toujours ce débat là***
> *(EPG : 49'45)* ***nous c'est ce qu'on craignait le plus, qu'ils fassent du Code****, fin voilà, donc nous je ne te cache pas que la garantie c'est d'obliger à ce qu'il y ait l'intervention d'un FLE, parce que nécessairement le FLE il va pas regarder les choses de la même manière, le Code il le connaît pas lui, fin il peut le connaître mais c'est rare (ouais)*

L'étude de l'objet « langue dans le Code de la route » a donc pris le dessus sur l'étude des situations de communication dans « l'apprentissage du Code de la route en auto-école. »

> *(EPG : 33'09) et alors se réinterroger [...] et avec des gens de la langue qui disent : ça c'est un problème de langue ou ça c'est un problème de Code, tu vois rien que ça c'est très compliqué à défaire (hum), parce que* ***entre ce qui est de la langue commune et puis ce qui vient de la langue commune mais du Code ou ce qui est de la langue spécifique liée au Code*** *et souvent tout le problème ça a été ça, de d'identifier euh, et je crois que beaucoup de ça ça été de dire mais ça c'est du Code ça nous intéresse pas en fait* ***parce qu'on veut travailler sur les questions de langue, tu vois, soit de vocabulaire, soit de syntaxe, par exemple****, fin y'a pas que ça mais y'a eu beaucoup ça aussi (oui oui oui tout à fait)*

Le fruit de cette analyse a permis de rédiger ce que Borg appelle le syllabus, descriptif du contenu pédagogique, qui dans notre cas n'a pas été fourni aux potentiels apprenants, mais aux potentiels prescripteurs sociaux, chargés d'orienter vers Intégracode les personnes à qui cette formation pourrait bénéficier. Le syllabus, traditionnellement nommé « programme de formation » par les concepteurs d'Intégracode, a par la suite servi de base à l'élaboration des activités par les formateurs, dernière étape de la démarche FOS selon Mangiante et Parpette.

Dans l'approche curriculaire décrite par Borg, vient ensuite le moment de la programmation dans le temps, mais cet aspect a été évoqué précédemment car la contrainte temporelle est une des données de base qui définit les programmes FOS comme nous l'avons vu avec Mangiante et Parpette (2004).

B) Réintégrer le savoir-apprendre comme objectif d'Intégracode

Il s'agit ici d'enrichir le programme de formation d'Intégracode en fonction de cet objectif complémentaire qu'est le « savoir-apprendre », identifié dans la partie précédente grâce à l'analyse des raccourcis méthodologiques de la démarche FOS menée. Mais nous ne l'aborderons pas exhaustivement, seulement depuis l'angle de ce que cela peut apporter à notre problématique de la place de l'écrit dans Intégracode.

a) Le savoir-apprendre : des besoins constatés dans le feu de l'action

Lors des entretiens, lorsque nous avons interrogé les apprenants sur leurs besoins pour apprendre (le français ou le Code), ils ont répondu sur deux volets, souvent sans les dissocier : les méthodes et les contenus, comme ci-dessous :

> *AR. (E2 : 10'15) « j'ai besoin pour le test pour entrer le Code, j'ai besoin plus de français, besoin plus de vocabulaire pour le apprendre le français, besoin beaucoup de écrire ou comprendre bien tous les syllabes, de le mot ou le Code »*

Donc, dans les thèmes « la perception des différents types d'activités pédagogiques proposées » et « les besoins d'apprentissage ressentis » identifiés au préalable, nous avons identifié les sous-thèmes, puis rassemblé et décompté dans le tableau suivant toutes les occurrences positives dans le discours des apprenants *(j'aime bien..., j'ai besoin de..., c'est mieux de…, il faut…).*

	C4	AR2	B1	B12	M5	M8	AL3	AL6	Y7	R9	J11	K10	Total
LES MÉTHODES													
explications de l'enseignant	3	2	2	3	2	2	1	1	1	3	1	1	22
s'entraîner en cours (oral/ écrit)		1	1	1						1		2	6
lire	1								1			1	3
lire et copier le tableau	1				1								2
écrire		1	1						2		1		5
travailler à plusieurs	2			1									3
trad/explications par des proches	1	1	1							1			4
pratiquer oral en situation réelle	1	3	1	1	3						1		10
Pratiquer écrit en sit réelle						1							1
Utiliser internet			2		1								3
chercher la traduction					1	1							2
LE CONTENU													
Vocabulaire	1	2	1	2	1	1		2	2	2		1	15
Conjugaison	1				1								2
Compréhension orale					1					1			1
Code								1	1	1			3

Il serait hasardeux d'en tirer des conclusions trop précises étant donné que tous les entretiens ne se sont pas autant attardé sur les mêmes sujets puisqu'il s'agissait d'entretiens compréhensifs. Ceci dit, cela permet de mettre en exergue 3 tendances qui ressortent clairement de ce recensement : du point de vue des méthodes les apprenants valorisent les explications de l'enseignant et la mise en pratique en situation réelle. Et du point de vue du contenu, ils réclament surtout du vocabulaire. Grossmann (cité par Capitani, 2013 : 26) explique en effet

l'importance du lexique pour nommer l'environnement et ainsi le rendre signifiant et pouvoir raisonner dessus.

Ce qui nous intéresse dans ce tableau, c'est que ceux qui mentionnent qu'ils ont « besoin d'écrire » sont plutôt ceux qui sont en difficulté avec l'écrit en français ou à qui cela demande un effort (AR, B, Y et J). Y. par exemple nous parle de la place de l'écrit dans son apprentissage et dissocie le contenu « code » et le contenu « français » :

> *Y. (E7 : 23'30) BFM « quand tu viendras en cours de Code est-ce que tu vas prendre un cahier pour noter des choses ? Est-ce que tu vas retenir dans ta tête ? Est-ce que tu vas prendre des photos ? Comment tu penses apprendre le Code ? »*
> *Y. « **le Code ? j'écris**. »*
> *BFM « t'écris ? (oui) qu'est-ce que t'écris du coup dans ton cahier ? »*
> *Y « il y a ri beaucoup de choses, cahier, **j'ai trouvé nouvel le mot, le cours** »*
> *BFM « les nouveaux mots ? »*
> *Y « oui j'ai écrit, quand je revener à la maison, je répéter, répéter, répéter, et je compris, c'est tout. » [quelques échanges sur le fait d'écrire en arabe ou en français]*
> *Y « les règles de la Code dans la ville, la vitesse euh maximum, 5 euh 50 (50 oui) il y a le panneau 30 »*
> *BFM « ça, ça va t'as bien compris »*
> *Y « autoroute maximum 100 130, quand jeune permis 110, quand il pleut 110 »*
> *BFM « eh bah tu connais par cœur la règle, c'est bien ! »*
> *Y « c'est tout, oui »*
> *BFM « Donc ça par exemple tu l'avais écrit dans ton cahier ? »*
> *Y « **oui, je écrier, je compris maintenant »**.*

Par contre, ceux qui n'ont pas de difficulté à l'écrit en français ne le posent pas comme un besoin prioritaire, mais ils commentent son usage comme une évidence dans leur savoir-apprendre : ils écrivent.

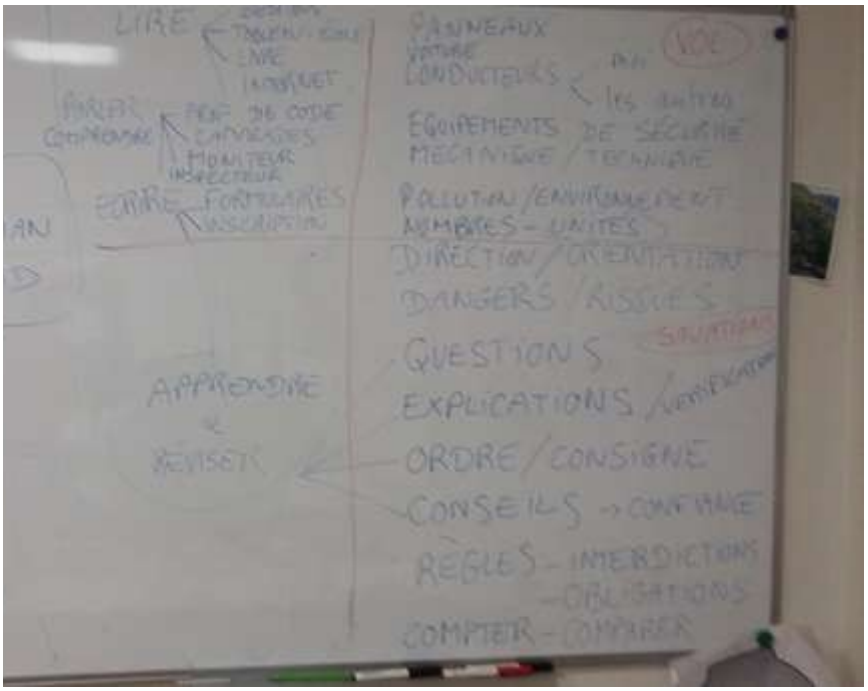
> *C. (E4 :18'30) C « **savoir lire aussi, mieux que d'écrire**, aussi tu comprends bien »*
> *BFM « c'est plus important pour toi de savoir lire que écrire ? »*
> *C « Oui, parce que si tu lis euh même si c'est dans ta voiture, avant de commencer tu peux dire ah c'est comme ça ça doit être, donc ça t'aide beaucoup, c'est important de lire » […]*
> *19'35 BFM « et toi t'apprendrais … maintenant que toi tu sais, tu sais écrire, mais si on écrivait pas du tout ? Si on faisait que à l'oral, qu'est-ce que tu en penserais ? »*
> *C « Oui vous le dites à moi y'a des mots tu peux l'écrire »*
> *BFM « ah toi tu l'écrirais même si moi je ne l'écrivais pas »*
> *C « oui j'essayer d'écrire y'a des mots… parce que en lisant y'a des mots très importants **donc il faut les écrire pour les retenir**, oui »*
>
> *R. (E9 : 40'20) BFM « est-ce que tu te rappelles que dans la formation, je vous avais expliqué que dans l'évaluation on évaluait la CO, la CE et la PO mais qu'on n'a pas de partie dans l'évaluation sur l'écrit, la production écrite (hum hum) parce qu'il y en a pas besoin pour le Code »*
> *R « ah oui oui, vous déjà expliqué comme ça »*
> *BFM « donc ça c'est ce qu'on vous a dit au début de la formation, est-ce que ça te semble bien comme ça ou est-ce que tu penses qu'il faudrait quand même travailler plus l'écriture ? »*
> *R « **non non comme vous dites, c'est bien comme ça, sans écrire ça va,** parce que si vous comprend bien ok écoute bien et vous regarde bien c'est ça c'est ça ça va pour integracode ou Code de la route »*
> *BFM « pour le Code tu penses qu'il y a pas besoin du coup (non) **mais toi tu écrivais beaucoup en cours »***

***R « oui oui oui, c'est ça c'est pour pour mémori, pour mémoire** »*
BFM « oui pour mémoriser »
R « oui ça c'est automatiquement si vous comprend bien euh écoute bien vous écrire bien c'est juste bon comme ça »

Ces mêmes apprenants posent en priorité l'oral parce qu'ils veulent dépasser le fait d'être « intelligibles », ils veulent « parler bien », et comprendre les interlocuteurs francophones « à vitesse normale » (M. 5'26. et R.50'25) et parce qu'ils ont conscience qu'une formation doit se fixer des priorités.

M. (E8 audio 3/3 : 14'38) BFM « Et est-ce que tu penses qu'on devrait travailler plus l'écriture ou est-ce que ça va comme ça pour le Code ? »
*M « Euh **c'est très important oui l'écriture mais ça pas du temps pour tout** (y'a pas le temps pour tout) oui je pense, ou ça va mieux quand même, vous faisez déjà c'est bien ça »*

Au niveau des contenus, personne ne réclame donc de travailler le savoir-apprendre, ni la production écrite en tant que telle. Ainsi, quand nous avons proposé une activité sur leur besoins en tout début de formation, nous avons abouti au tableau suivant :

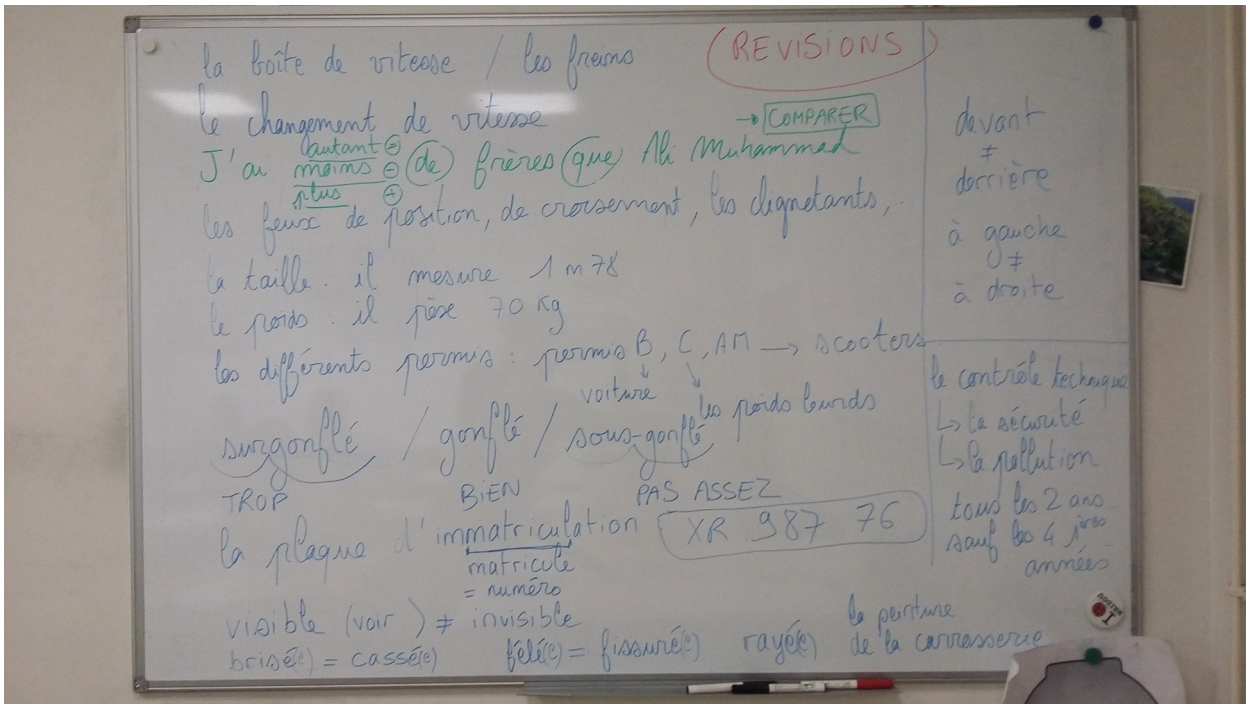


Mais, si j'avais pensé à lancer l'enregistrement, nous aurions pu montrer que spontanément les apprenants mentionnaient des thématiques lexicales (rassemblées en haut à droite) ou des actes de paroles en lien avec des situations de communication (en bas à droite) et que c'est nous qui les avons invités à réfléchir aux différentes compétences langagières (en haut à gauche) ou au savoir-apprendre (en bas à gauche).

Par contre, dans les entretiens, tous disent que pour apprendre, soit ils écrivent, soit ils ont besoin d'écrire. C'est donc là où se situe le travail du pédagogue : discerner la différence entre attentes et besoins des apprenants, entre besoin ressentis et besoins objectifs.

Et c'est là que l'analyse des besoins joue son rôle. Elle se fait en permanence sur le terrain. Ainsi, la prise de photo a éveillé notre attention sur la question de la prise de note. Mais, en analysant notre pratique, nous constatons que nous avons conçu plusieurs activités pour répondre à un besoin constaté bien que ne faisant pas partie du programme : le savoir-apprendre :

- cette activité réflexive sur leurs besoins langagiers
- l'activité de lecture sur l'organisation d'une leçon dans le livre de Code en vue de travailler l'organisation de leur prise de note
- des exercices de lecture de tableaux à double entrée
- un travail sur la compréhension des consignes
- un rituel hebdomadaire : un tour de table à partir de la question « qu'est-ce que tu as appris cette semaine ? » qui permettait, par la verbalisation et la mutualisation, une auto-évaluation et une conscientisation de leurs apprentissages. La photo ci-dessous montre à quel point ce qui en ressortait pouvait être varié.



Cela rejoint ce qu'écrit Defays au sujet des stratégies d'apprentissage. Pendant longtemps les recherches portaient sur l'enseignement, aujourd'hui l'intérêt se porte sur l'apprentissage. Cela implique un changement de mentalité chez les enseignants ET chez les apprenants, pas nécessairement un changement de pratique, mais une responsabilisation dans l'apprentissage, une liberté d'initiative, et in fine un auto-apprentissage. (2019 : 243)

Il explique l'évolution didactique en fonction du savoir privilégié par les méthodes comme suit :

- approche scolaire : le savoir
- approche fonctionnelle : le savoir-faire
- approche communicative : le savoir-communiquer
- approche interculturelle : le savoir-vivre
- approche cognitive : le savoir-apprendre

Et Defays de conclure *« La première tâche de l'enseignant, quelle que soit sa discipline […] serait alors d'enseigner à apprendre. »* (2018 : 244).

> Les formateurs interrogés par questionnaire ne sont d'ailleurs que 3 à affirmer ne pas avoir travaillé du tout le savoir-apprendre avec leurs apprenants. 4 affirment l'avoir un peu travaillé et 3 de manière significative. Personne n'en a fait une priorité, ce qui semble logique puisque cela n'apparaissait pas dans le programme de formation. D'un point de vue qualitatif, les réponses de ces 7 formateurs quant à leur manière de travailler le savoir-apprendre mentionnent à la fois le format : « des conseils ponctuels » et « un module en début de formation » et le contenu : préparation au format des questions du Code, recommandation de travailler avec des documents audio, travail de compréhension de questions et/ou de consigne à l'écrit et à l'oral, en audio et en vidéo, techniques et exercices de mémorisation, moyens mnémotechniques, explications sur le travail de la mémoire dans le temps.

C'était aussi le parti pris de Capitani qui, plutôt que de lutter contre les problèmes d'assiduité inhérent à son public, les avait pris en compte, et affirmait : *« ce programme devra donc comporter une part d'apprentissage méthodologique afin de favoriser sa réappropriation par les apprenantes pendant les cours en présentiel et en prolongement de celles-ci à l'extérieur du cadre strict de l'apprentissage »*. (2013 : 23)

C'est en effet cette idée d'autonomisation dans l'apprentissage à laquelle l'entretien avec le responsable Intégracode a abouti.

> *(EPG : 34'45) BFM est-ce que le sujet principal c'est la langue française ou est-ce que c'est de savoir apprendre (bah oui) auquel cas les moniteurs Code sont autant dans le sujet (nan mais c'est une chouette question) parce qu'ils sont aussi des pédagogues et tout ça donc euh*
> *PG mais tu as raison, c'est ça, t'as raison, tu as tout à fait raison, c'est-à-dire on pourrait dire que* ***c'est presqu'un prétexte tout ça en fait, c'est pour comment on va amener les personnes à s'approprier une démarche d'apprentissage, c'est bien ça en fait la question, au fond*** *… parce qu'en fait, ouais ouais c'est intéressant ce que tu dis là, nous on n'a pas forcément le recul ou pris le temps de s'interroger de cette manière-là, mais c'est bien ça, parce que en fait ce qu'ils nous disent pour aller dans ton sens,* ***ce que nous disent aujourd'hui les formateurs, c'est que ça les a réinterrogé sur leurs pratiques avec des personnes euh pour voir quels vont être leur processus d'apprentissage à chacun et comment je vais pouvoir les accompagner là-dedans*** *et certes à partir d'un certain vocabulaire ou d'une syntaxe, mais c'est bien ça.*

Et si une analyse plus exhaustive du besoin n'a pas été faite avant, et que cela émerge pendant la phase expérimentale de la formation, il n'est pas trop tard pour le faire.

b) Le savoir-apprendre : l'analyse des besoins par l'analyse des discours et l'observation du terrain

Nous ne mènerons pas cette analyse exhaustivement ici, tout simplement parce que nous n'avons pas observé suffisamment méthodologiquement les cours de Code en auto-école sociale pour pouvoir recenser et collecter tous les discours, écrits et oraux, correspondant à cette situation de communication. Et aussi parce que nous restons focalisée, malgré ce détour indispensable par le « savoir-apprendre », sur la place de l'écrit dans Intégracode.

Ceci dit, nous avons enregistré presqu'une heure de l'interaction pédagogique entre la monitrice auto-école et ses apprenants inscrits en cours de Code au Bon Créneau, ce qui nous semble être le manque le plus flagrant dans la démarche des concepteurs. Il en ressort deux éléments importants pour notre problématique. Tout d'abord, cela a beau être un discours oral, étant donné la technicité du sujet, certains passages sont tellement calqués sur les formulations légales du Code de la route, qu'on pourrait les caractériser d'écrit oralisé. En voilà un exemple :

> *(discours authentique cours de Code : 2'04) « à partir du moment où on franchit une voie réservée, il faudra être très vigilant pour ne pas ralentir et gêner la progression des bus ou des vélos »*

De la même façon, le jour de l'examen et pendant tous les entraînements au préalable, on a tendance à penser que la compréhension orale viendra en aide à la compréhension écrite pour appréhender les questions. Mais ce discours est typiquement de l'écrit oralisé puisque c'est la phrase écrite qui est lue. D'où l'intérêt de travailler l'écrit.

Deuxièmement, nous avons constaté dans cet enregistrement les deux particularités du discours pédagogique que Parpette (1997) analyse. Ce n'est pas, contrairement aux représentations spontanées que l'on s'en fait un « monologue de l'enseignant sur des contenus référentiels » ; c'est un discours *« très fortement polyphonique »* où l'enseignant joue tour à tour les rôles de l'expert, de l'animateur et du régulateur. Dans l'exemple ci-dessous, il est d'abord animateur, jusqu'à « Dimitri », puis il reprend son rôle d'expert.

> *(discours authentique cours de Code : 1'16)« Quand je disais tout à l'heure y'a régulièrement des choses qui évoluent, hein on parlait de ça Dimitri (hum hum), et bah typiquement on a de plus en plus de voies qui vont être des voies réservées mais pour autant on va avoir des sorties [...] »*

La seconde particularité du discours pédagogique est le foisonnement de reformulations, par exemple ci-dessous, où la monitrice utilise deux formulations pour évoquer l'idée que le regard ne doit pas se figer :

> *(discours authentique cours de Code : 31'02) « Donc pour en revenir au regard, tu as compris Dimitri, ne jamais regarder qu'un seul endroit, il faut avoir un regard très circulaire »*

Parpette attire donc l'attention sur le fait que « *pour les étudiants étrangers faisant des études en France, […] l'accès aux contenus référentiels transmis par les cours passe par la maîtrise de la*

gestion du discours de l'enseignant »(in Springer 1998), et nous ajoutons : et a fortiori pour les apprenants allophones en auto-école sociale. Cette maîtrise est essentielle pour la compréhension bien sûr mais aussi pour la prise de notes puisqu'il s'agit de distinguer les contenus référentiels des autres pour se les approprier et, éventuellement, les noter ; et de ne pas les noter deux fois quand ils sont reformulés.

Dans les quelques cours de Code que nous avons observés, la prise de notes par les apprenants était loin d'être systématique, mais elle était encouragée. Le responsable d'Intégracode, lui, est plus affirmatif quant à cette pratique :

> *(EPG : 2'15) BFM « ouais les les apprenants, les stagiaires à l'auto-école (ouais) qui sont pas intégracode (ouais) est-ce qu'ils utilisent l'écrit ? Est-ce qu'ils prennent des notes en classe euh en cours ? »*
> *PG « oui oui bien sûr bien sûr, généralement tu veux dire, pas (oui) oui oui ils prennent des notes, oui oui bien sûr »*

Les échanges avec la directrice du Bon Créneau nous ont montré que l'on peut réussir, avec un accompagnement spécifique, à avoir son Code sans maîtriser l'écrit, c'est même un des objectifs des auto-écoles sociales. Mais par contre elle souligne l'omniprésence dans le discours des moniteurs d'auto-écoles sociales de conseils sur le savoir-apprendre considérée comme une compétence essentielle à développer.

Dès lors, si le savoir-apprendre est intégré aux objectifs de la formation, il faut compléter le programme de formation. Tout comme les autres objectifs ont été « traduits » en compétences langagières en utilisant le CECRL, on pourra s'appuyer sur ce même document pour formuler les compétences langagières liées au savoir-apprendre. Nous en avons repéré quelques-unes ci-après à titre d'exemples.

CECRL

A2 stratégies d'interaction

Tours de parole	# Peut utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une brève conversation. # Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête. # Peut attirer l'attention.
coopérer	# Peut indiquer qu'il / elle suit ce qui se dit
faire clarifier	# Peut demander, en termes très simples, de répéter en cas d'incompréhension. # Peut demander la clarification des mots-clés non compris en utilisant des expressions toutes faites. # Peut indiquer qu'il / elle ne suit pas ce qui se dit

B1 compréhension orale

Comprendre en tant qu'auditeur	#Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée. # Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée

B1 stratégie de réception

Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit)	# Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. #Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.

B1 production écrite

Traiter un texte	# Peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte. # Peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre.

B1 interaction écrite

Notes, messages, formulaires	# Peut prendre des notes sous forme d'une liste de points clés lors d'un exposé simple à condition que le sujet soit familier, la formulation directe et la diction claire en langue courante. # Lors d'une conférence, peut prendre des notes suffisamment précises pour les réutiliser ultérieurement à condition que le sujet appartienne à ses centres d'intérêt et que l'exposé soit clair et bien structuré [...]

c) Si c'est du FOS, alors c'est du FOFA

La deuxième préconisation de notre mémoire est donc d'ajouter au programme de formation Intégracode l'objectif de développer chez les apprenants les compétences langagières du savoir-apprendre, parmi lesquelles figurent certaines compétences de production écrite mais bien d'autres aussi.

Plutôt que d'ajouter un autre module au programme de formation, il nous semble que cet objectif devrait être considéré de manière transversale. En effet, si l'on en reste au cadre global du « FOS » choisi jusque là, et qui englobe de nombreuses réalités , il nous semble que la formation Intégracode a pour l'instant plutôt été pensée comme du « français langue de spécialité » ou du « français langue professionnelle » bien qu'il ne s'agisse pas d'un projet professionnel. Au contraire, nous suggérons de l'envisager plutôt comme du FOU, « français sur objectif universitaire », étant donné l'importance du « savoir-apprendre en français » dans cette catégorie (Mangiante et Parpette 2004). Mais comme il ne s'agit pas d'un objectif universitaire, nous proposons -si besoin était de catégoriser à ce point… ou juste pour rire- de créer deux nouvelles étiquettes :

- le FOFA, « français sur objectif de formation pour adultes » qui inclurait Intégracode, mais aussi certaines « remises à niveau de français » en vue d'intégrer une formation qualifiante pour adulte…
- le FOA, « français sur objectif d'apprentissage » qui chapeauterait le FOU et le FOFA, et peut-être même le français langue de scolarisation.

Dans tous les cas, il serait intéressant de décliner ce nouvel objectif (voire l'ensemble des objectifs) non pas en fonction des composantes langagières type « compréhension orale, production écrite... » mais plutôt en fonction des types de discours. Bien que son public ne soit pas exactement le même, ni le profil de sortie ciblé, c'est ce que Capitani avait fait en explicitant les besoins *« d'être capable de communiquer avec le formateur auto-école pour l'apprentissage de la conduite »*, et de *« pouvoir utiliser seul le livre du Code pour apprendre, mémoriser, réviser » (2013 : 27)*. Elle propose d'ailleurs un grand tableau récapitulatif de son analyse des besoins pour ce public (2013 : 36) qui pourrait être une base de travail pour Intégracode. Sans revendiquer aucune exhaustivité encore une fois, cela pourrait donner une structure de programme qui ressemble au tableau ci-après.

Objectif : apprendre (le Code)	Objectif : (apprendre) le Code
Je prends des cours de Code : je décrypte le discours du moniteur j'interagis avec le moniteur et mes pairs je comprends les consignes des activités j'écris ou je dessine pour comprendre j'organise les traces écrites dont j'ai besoin Je lis les leçons de Code : dans le livre de Code sur internet Je m'exerce à l'examen du Code	Je découvre le véhicule Je prends les commandes Je regarde autour de moi Je rencontre les autres J'applique les règles

Il s'agirait aussi de produire une banque de documents authentiques, en lien avec ces discours et de ne pas se limiter au livre de Code et aux examens blancs auxquels les auto-écoles ont accès en version numérique. Il faudra compléter par des enregistrements d'interaction entre les apprenants et le moniteur, des enregistrements du discours pédagogique du moniteur, des prises de notes d'apprenants au Code, des photos des nombreux schémas faits au tableau par les moniteurs de Code, des copies d'écran des nombreux sites internet qui expliquent les questions de Code…

La colonne de gauche serait donc constituée de compétences transférables à de nombreuses autres situations d'apprentissage guidé, ce qui, on le verra, répond très clairement à un besoin des apprenants. Cela renvoie, parmi les 6 fonctions de la langue décrites par Defays, à *« la fonction heuristique ou (auto)référentielle » : « la langue sert à découvrir, à comprendre, à analyser, à apprendre, et à enseigner le monde, que ce soit de manière intuitive, pratique, ou scientifique. »* (2018, p.31)

Nous avons vu qu'avec la formulation de ce nouvel objectif transversal, la production écrite réapparaissait d'elle-même dans le contenu de la formation. Nous allons donc maintenant nous pencher un peu plus sur l'intérêt de l'écrit dans le savoir-apprendre, c'est-à-dire son intérêt cognitif.

C) L’intérêt cognitif de la production écrite

a) Dissocier le métacognitif du métalinguistique

Au sujet de la fonction heuristique de la langue, Defays poursuit *« par ailleurs, le langage peut aussi servir à parler de lui-même, dimension métalinguistique souvent mise à contribution dans l’enseignement des langues alors que leur acquisition n’en dépend pas directement » (2018 : p.31)*. En effet, explique-t-il, la recherche neurologique montre que le langage relève de 4 types de composantes (les compétences linguistiques, métalinguistiques, pragmatiques, et la motivation) qui correspondent à quatre systèmes cérébraux distincts sans connexion, et sont toujours présentes dans l’utilisation et l’apprentissage du langage mais avec des proportions variées. La différence entre zones cérébrales linguistique et métalinguistique a de lourdes conséquences : même si les explications sont bonnes et que la compréhension est bonne, la connaissance formelle d’une langue n’est pas une aide directe pour son utilisation réelle. Cela développe des capacités intellectuelles mais n’apprend pas à parler la langue, d’où la difficulté à passer des savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux et vice-versa, d’où la différence entre grammaire explicite et implicite (2018 : 230). Mais Defays prévient qu’il ne s’agit pas de condamner l’enseignement, l’explicitation et le métalinguistique, mais de relativiser leur portée et l’associer étroitement au développement de compétences communicatives.

Il nous faut donc, dans l’exploration de notre problématique, nous aussi nous méfier de cette mise en abyme trompeuse qui a joué des tours aux concepteurs d’Intégracode : l’objectif à réintégrer au programme est le « savoir-apprendre » en vue d’apprendre le Code en auto-école, et non le « savoir-apprendre la langue française ». Il ne s’agit pas donc pas de développer davantage de compétences métalinguistiques en se servant de la production écrite, mais davantage de compétences communicatives utiles dans une situation d’apprentissage. Donc le cours de FOS est une occasion de mise en pratique du savoir-apprendre nécessaire pour le cours de Code car cette situation de communication présente des similitudes avec celle ciblée : un face à face pédagogique (dans les auto-écoles sociales, pas dans les auto-écoles classiques), l’existence de livres sur lesquels s’appuyer, l’existence d’applications sur internet pour compléter cet apprentissage guidé… alors qu’il y a moins de similitudes, par exemple, avec la situation d’apprentissage de la conduite.

Les apprenants Intégracode ont donc besoin de développer leur savoir-apprendre EN français, de le conscientiser, de l’organiser, de multiplier les outils à leur disposition pour cela, de pouvoir utiliser à bon escient les outils proposés par les enseignants. Il s’agit en fait d’une compétence métacognitive qu’ils ont peut-être déjà développée dans une autre langue-culture et qu’ils doivent développer en langue française et dans le contexte français.

b) L’écrit permet la distanciation puis l’appropriation de l’objet d’apprentissage

L’écrit est un de ces outils, il favorise notamment la mémorisation, nous l’avons vu en troisième partie. Mais ce que cette quatrième partie nous apporte, c’est qu’il est un outil extrêmement précieux car il favorise aussi la réflexion en permettant une distanciation entre l’apprenant et son objet d’apprentissage (distanciation dans le temps et l’espace) puis une appropriation. Écrire ne sert pas qu’à mémoriser, cela sert aussi à comprendre.

Différents auteurs se rejoignent en ce sens. Ainsi Portelette (2011) en développant l’intérêt *« d’écrire pour mieux lire »* explique : *« l’écrit est un véritable médiateur cognitif qui favorise des opérations intellectuelles complexes, permet d’accéder à un univers plus distancié, plus symbolique, coupé de l’expérience pratique, abordant les objets du monde de manière seconde. »*

Faure (2011) nous intéresse particulièrement puisqu’elle mentionne le fait que le scripteur lui-même est amené à (re)lire son texte. *« Le retour sur le texte produit, que ce soit sur celui du scripteur lui-même, premier lecteur de son écrit, ou sur celui d’un autre, conduit à une attention plus grande au sens des mots et du texte, favorisant des démarches réflexives, développant les possibilités d’interprétation des énoncés sur lesquels on peut toujours revenir. Cette possibilité permet d’une part, de réordonner son énoncé, de l’écrire autrement et de découvrir de nouvelles implications de sa propre pensée ; elle permet d’autre part d’observer, de comparer, d’objectiver les caractéristiques du langage adressé, suscitant l’établissement de règles d’utilisation linguistique. »*

Ferreiro, qui a constitué l’écrit comme un objet de connaissance et a développé ce qu’elle appelle une « théorie psycholinguistique » (2011 : 137), dit des enfants que *« c’est en écrivant qu’ils font des analyses de la parole »* (2011 : 9). Son approche nous intéresse particulièrement parce qu’elle nous permet de nous positionner sur la façon d’aborder l’écriture en nous écartant de la conception de l’écriture comme codification (celle de Saussure et Blommfield) pour penser l’écriture comme représentation. Cette approche fait du sujet apprenant un sujet actif qui formule des hypothèses contrairement à l’écriture en tant que codification qui laisse le sujet apprenant passif. *« L’écriture permet une série d’opération d’analyse parce qu’elle suppose l’immobilisation, le contrôle dans le temps, son arrêt ; il est très difficile de raisonner sur des évènements qui s’évanouissent dans le temps. »* C’est par l’écrit que le langage passe de l’instrument de communication à l’objet de pensée (2011 : 85 à 91).

Ainsi, s’il est assez évident que dans les évaluations diagnostique et sommative d’Intégracode, l’écrit est avant tout un instrument de communication, et dans les activités d’évaluation formative un objet de pensée, la question est intéressante en ce qui concerne la trace écrite d’un cours. Si on considère simplement l’écrit comme instrument de communication, alors laisser les apprenants prendre une photo du tableau ou leur fournir une trace écrite conçue par le formateur

semble suffisant. Mais si on considère le fait d'écrire comme facilitateur de la réflexion, la compréhension et l'appropriation, alors on prive les apprenants d'un puissant outil cognitif en assurant cette production à leur place. Cela vaut pour le contenu d'Intégracode pendant la formation, la langue, mais cela vaut aussi pour les autres objets d'apprentissage qui seront les leurs par la suite, notamment le Code de la route.

Sur cette question, les sources théoriques concernent principalement les enfants et adolescents en milieu scolaire, mais cela a nourri notre réflexion pour notre public bien que cela ne puisse aboutir aux mêmes propositions didactiques. Nous l'avons évoqué en première partie, le FLMA emprunte à la fois au FLE, au français langue maternelle et au français langue de scolarisation. Au sujet d'élèves du cycle trois dans le système scolaire français, Doquet (2011) souligne l'importance *« des écrits pour penser et apprendre »* : *« les écrits intermédiaires ne sont pas forcément des écrits préparatoires, au sens où ils ne sont pas principalement dévolus, comme peut l'être le brouillon, à la préparation d'un écrit abouti. Pour autant, il ne s'agit pas non plus d'écrits qui seront socialisés en l'état. Ils sont surtout le témoignage d'une pensée en train de se construire et le lieu du tâtonnement et de la réflexivité qui accompagnent cette construction. »*

Henault et de Margerie (1974) invitaient déjà à aborder la spécificité de l'écrit *« non au niveau de la substance du code, ni à celui de la situation d'énonciation qui en détermine l'usage, mais dans la fonction qu'on lui assigne dans l'acte de communication »*. Et ils distinguaient cinq fonctions : déictique, mnémonique, structurante, expressive et informative. Dans *Le Français langue seconde*, Cordier-Gauthier & al (2007) les expliquent ainsi :

- *« La première classe regroupe les écrits (entendus comme l'ensemble des réalisations d'ordre visuel prenant corps grâce au signe graphique) qui « indiquent » : enseignes et indications (le P de parking par exemple). »* L'exemple choisi par les auteurs concerne directement Intégracode en termes d'identification et de compréhension de l'écrit.
- *« La deuxième réunit les messages écrits qui ont pour fonction de fixer ce qu'on risque d'oublier. L'écriture peut ici prendre des formes les plus diverses : du long discours dans des thèses par exemple à la simple croix devant une liste de courses. »* C'est le cas de la prise de note dans Intégracode.
- *« La troisième fonction est directement issue de la précédente, l'écriture y permet l'organisation de la « pensée sauvage » par la réalisation de plans, de brouillons, de schémas ou par la simple prise de notes qui n'a pas qu'une fonction mnémonique mais aussi structurante. »* C'est cette distinction qui va nous faire passer de l'invalidation partielle de notre hypothèse 1 à la validation de notre hypothèse 2. Cette fonction concerne à la fois la prise de note, les activités d'entraînement, et l'évaluation sommative.
- *« La fonction expressive apparaît lorsque l'écrit dit « quelqu'un » avant de dire quelque chose et semble être à la base de la littérature. »* Cette fonction n'est pas directement présente dans Intégracode… sauf si on considère que l'écrit d'un apprenant dans une évaluation sommative, notamment sa graphie, donne à percevoir une image de l'apprenant.

- *« La fonction informative enfin résulte de la volonté de faire connaître à quelqu'un des données supposées inconnues. »* C'est ici une fonction mise en œuvre dans l'évaluation sommative quand l'apprenant « informe » l'évaluateur de sa réponse à la question.

c) Réponse à l'hypothèse 2 : un moyen cognitif trop précieux pour en priver des apprenants

Une difficulté certes, mais qui ne saurait être différée

Dans nos entretiens, nous avons pu vérifier que, dans les représentations des apprenants, *« la fonction cognitive de l'écriture est peu explicitée, les relations dominantes s'orientent plutôt vers la mémorisation » (Lahanier-Reuter et Reuter, 2006 : 28 cité dans Portellette 2011)*. Les rares de nos apprenants qui mentionnent l'écrit en français comme utile pour comprendre, réfléchir, et pas seulement mémoriser, sont ceux qui sont plutôt à l'aise avec.

> *C. (E4 : 1'03) « c'est bien d'écrire en cours pour euh même si tu parles, tu n'as pas de cours,* ***si tu écris, tu peux lire pour mieux comprendre****, et c'est très important »*
> *C. (E4 : 15'08) en différenciant son usage du soninké (sa langue première qu'elle n'écrit pas) et du wolof « c'est le wolof* ***parfois j'écris pour mieux comprendre*** *»*

> *M. (E8 : 2'18) au sujet des expressions qui lui ont posé problème et qu'il a dû écrire : « quand vous m'expliquez… ah aussi « tenir compte » (tenir compte?) ça aussi j'arrive pas* ***mais j'ai noté j'ai essayé pour comprendre*** *et j'arrive pas mais ça va mieux qu'avant »*

> *AL (E3 :??) Après avoir dit que pour apprendre le Code il avait besoin de « beaucoup parler, expliquer, un petit peu écrire »*
> *BFM « Tu écris dans ton cahier ? qu'est-ce que tu en fais ? »*
> *AL « oui* ***après le soir je vais réfléchir un peu*** *»*

L'extrait suivant montre bien qu'utiliser l'écrit sans effort est un tel avantage que c'est une grande source de satisfaction.

> *C. (E4 : 29'45) « Oui, aussi les exemples t'aident beaucoup, pour moi j'aime bien exemple et la révision aussi j'aime bien »*
> *BFM : « d'accord, tu en notes dans ton cahier des exemples ? (oui) parfois tu en notes des qui sont pas écrits au tableau ? (oui) oui ? Ça veut dire que tu arrives à écrire vite »*
> *C «* ***oui j'écris vite [rire de fierté] j'écris vite. »***

Pour la plupart des autres, écrire en français représente un effort considérable. Mais aucun des entretiens ne révèle des apprenants qui ne veulent pas écrire, seulement des apprenants qui ne peuvent pas écrire aussi vite ou aussi bien qu'ils le voudraient. Les photos, tout comme l'oral exclusif, apparaissent comme des stratégies de compensation et non des stratégies d'apprentissage à part entière. L'écrit est donc une compétence à travailler en vue de leur autonomie si on se centre sur les besoins et projet des apprenants. En effet, à la suite d'Adami, nous pensons que, si avec les apprenants bien scolarisés, l'écrit est un appui et permet de

travailler la compréhension écrite et la production écrite en langue seconde, avec les apprenants plus faiblement scolarisés, le recours à l'écrit comme moyen d'apprentissage est difficile donc le travail doit commencer par porter sur l'écrit en lui-même (2009 : 115).

Ce besoin s'est vérifié de manière flagrante lors de la dernière semaine de formation d'Intégracode. Nous avions proposé, comme situation de communication réelle finale, d'assister à un cours de Code de l'auto-école, sans trop intervenir pour ne pas déranger le cours mais en notant leur questions pour qu'on en rediscute le lendemain dans le groupe Intégracode. Nous avions pensé leur faciliter la tâche en leur proposant des fiches de prise de note organisées en trois colonnes :

La leçon de Code	Mes questions	
	Au sujet du Code	Au sujet de la langue
…	...	...

Ce que nous pensions être un outil s'est révélé un obstacle pour la plupart d'entre eux, mais ils n'osaient s'en écarter pensant que nous attendions une production de leur part, si bien qu'au bout d'un quart d'heure, nous leur avons dit d'oublier cette fiche, de se concentrer sur le cours pour qu'on en reparle le lendemain. Certains ont donc pris des notes, mais la majorité d'entre eux non. Le lendemain, non seulement nous avons traité les questions qui surgissaient de leur mémoire, mais nous avons aussi reparlé de l'outil qui les avait perturbés. Il est apparu qu'ils n'en avaient pas saisi l'objectif : d'une part dissocier ce qu'ils avaient compris de ce qu'ils n'avaient pas compris, d'autre part leur faire visualiser s'il s'agissait d'une difficulté liée à la langue française ou à la compréhension du Code de la route. Une fois l'outil expliqué, ils m'ont demandé si nous pouvions réessayer. Étant donné le calendrier, ce n'était malheureusement pas le cas.

Cette analyse de pratique permet néanmoins de mettre en valeur à quel point il est important de donner du sens à la production écrite pour donner de l'autonomie aux apprenants. C'est ce qu'Adami souligne en précisant qu'il ne s'agit pas seulement du sens au sein de chaque exercice mais du *« sens social, pragmatique, interactionnel des écrits sur lesquels ils travaillent »* (2009 : 93). En l'occurrence ici : pourquoi écrire sur cette fiche ? Il préconise aussi, en particulier pour les publics en difficulté avec l'écrit, d'aborder l'écrit par ses fonctions (sociales, de communication et cognitives) plutôt que comme système abstrait et symbolique de lettres et de mots.

Quand Vigner (2001) dit qu' « *écrire un texte c'est s'adresser à un interlocuteur. »*, que *« le scripteur doit donc évaluer les besoins d'information de son lecteur »* et *« anticiper sur les demandes de précisions, d'explication »*, qu' *« écrire un texte c'est faire une hypothèse sur ce qui peut intéresser le lecteur »*, cela peut paraître de prime abord hors de propos pour la prise de notes puisque le lecteur sera le scripteur lui-même. Mais au contraire, cela invite tout

simplement l'apprenant à réfléchir à ses propres besoins, ce qu'il attend de ses notes, ce dont il a besoin -dans la forme et dans le fond- pour qu'elles lui soient utiles , ce qui est une démarche très intéressante en termes de savoir-apprendre. Ainsi par exemple, les apprenants pourraient mesurer à la suite d'Adami que dans cette situation comme dans beaucoup d'autres le fait d'écrire un message intelligible est plus important que la norme orthographique (2009 p.92), ce qui aurait probablement allégé la pression du moment.

Réponse à l'hypothèse 2 : intégrer la prise de note et le traitement écrit d'un texte au programme Intégracode

Si certains apprenants l'ont déjà intégré à leur savoir-apprendre, pour d'autres, écrire en français représente donc une difficulté. Comme nous l'avons vu en troisième partie, d'un point de vue purement didactique, cette difficulté peut être contournée. Mais qui dit contournée, dit remise à plus tard, c'est un choix très court-termiste. Or, parmi les différents outils du savoir-apprendre, nous venons de voir à quel point écrire est essentiel et combien cela aidera les apprenants à comprendre et s'approprier les cours de Code, ce vers quoi convergent la majorité des formateurs interrogés dans notre questionnaire.

> Seul un formateur affirme qu'il n'est pas nécessaire de savoir écrire pour *« l'apprentissage du Code de la route en auto-école sociale »*. Seuls deux pensent que c'est nécessaire. Et 7 d'entre eux pensent que c'est un facteur qui facilite l'apprentissage du Code de la route en auto-école sociale.

C'est donc un moyen dont on aurait tort de priver les apprenants au vu de leur projet à moyen terme. Donc puisque l'on préconise de réintégrer le savoir-apprendre aux objectifs de formation, le développement de la compétence de production écrite liée au savoir-apprendre doit l'être aussi. C'est la validation partielle de notre seconde hypothèse : « *Bien que la production écrite ne soit pas nécessaire au passage de l'examen du Code de la route, elle est nécessaire à l'apprentissage efficace du Code de la route en auto-école, sociale ou non, par la suite.* »

Chacun est libre de ses stratégies d'apprentissage, et elles sont très variables d'un individu à l'autre comme le rappelle Leconte : *« les stratégies que [les personnes arrivant en France aujourd'hui] vont mettre en place pour acquérir le français, s'insérer dans la société d'accueil découlent de leur répertoires langagiers, mais aussi de leurs éventuelles qualifications professionnelles et de leurs attentes. » (2016:7)* Mais on n'élabore des stratégies qu'à partir des moyens à notre disposition. Donc offrir un moyen supplémentaire n'est pas imposer ou dénigrer une autre stratégie. Par contre, ne pas le faire, c'est renforcer l'inégalité dans le rapport à l'apprentissage plutôt que de l'atténuer. Il faut donc proposer des initiations qui soient des expériences positives de cette stratégie pour favoriser son appropriation par les apprenants.

Par contre, si nous parlons de validation « partielle » de notre seconde hypothèse, c'est parce qu'il ne s'agit pas de la production écrite dans son ensemble. Selon Vigner (2012, cité par Hidden 2013 : 21), l'écrit en FLE peut prendre différentes formes bien distinctes :

- *« un écrit d'accompagnement des apprentissages »* qui correspond à l'item du CECRL « prendre des notes » et devra donc être intégré au programme Intégracode.
- *« un écrit de production »* : qui correspond aux items du CECRL de « production écrite générale », « écriture créative », « essais et rapports », et « traiter un texte » dont seul le dernier sera à intégrer au programme Intégracode en vue de pouvoir lire les leçons de Code en se les appropriant.
- *« un écrit d'interaction »* qui correspond au items du CECRL « interaction écrite générale », « correspondance », et « notes, messages, formulaires ». Remplir un formulaire sera nécessaire aux apprenants Intégracode pour s'inscrire en auto-école, mais il n'est pas nécessaire de l'intégrer au programme de formation puisque cette compétence est censée être maîtrisée en entrée en formation Intégracode qui exige un niveau A2.

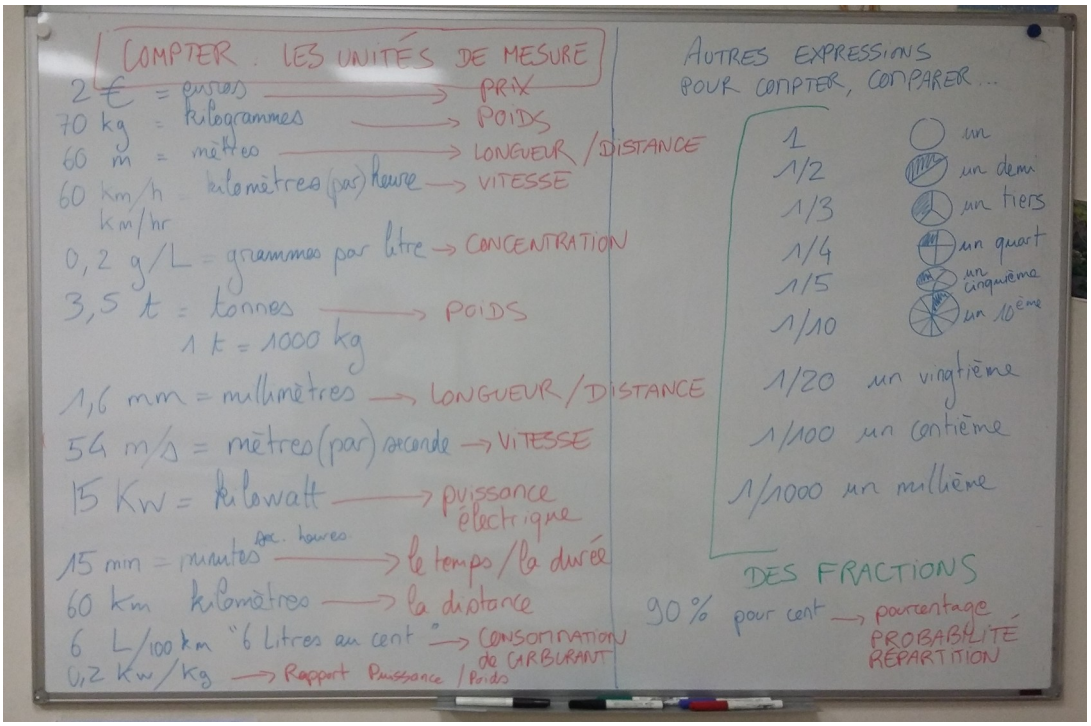
Des étapes avant de savoir « prendre des notes » en complète autonomie

Hidden souligne à quel point la prise de note est une activité complexe qui exige d'écouter, comprendre et écrire en même temps, *« et donc de bien maîtriser la langue cible. C'est pourquoi l'échelle de niveau du CECR « prendre des notes » ne comprend pas de descripteurs pour les niveaux A1 et A2 »* (2013 : 107) Si le niveau B1 présente les premiers descripteurs concernant cette compétence, il n'est pas question qu'Intégracode forme à une prise de note complètement autonome telle qu'une formation universitaire l'exigerait par exemple. Il s'agit de permettre aux apprenants de gagner en autonomie, étape par étape.

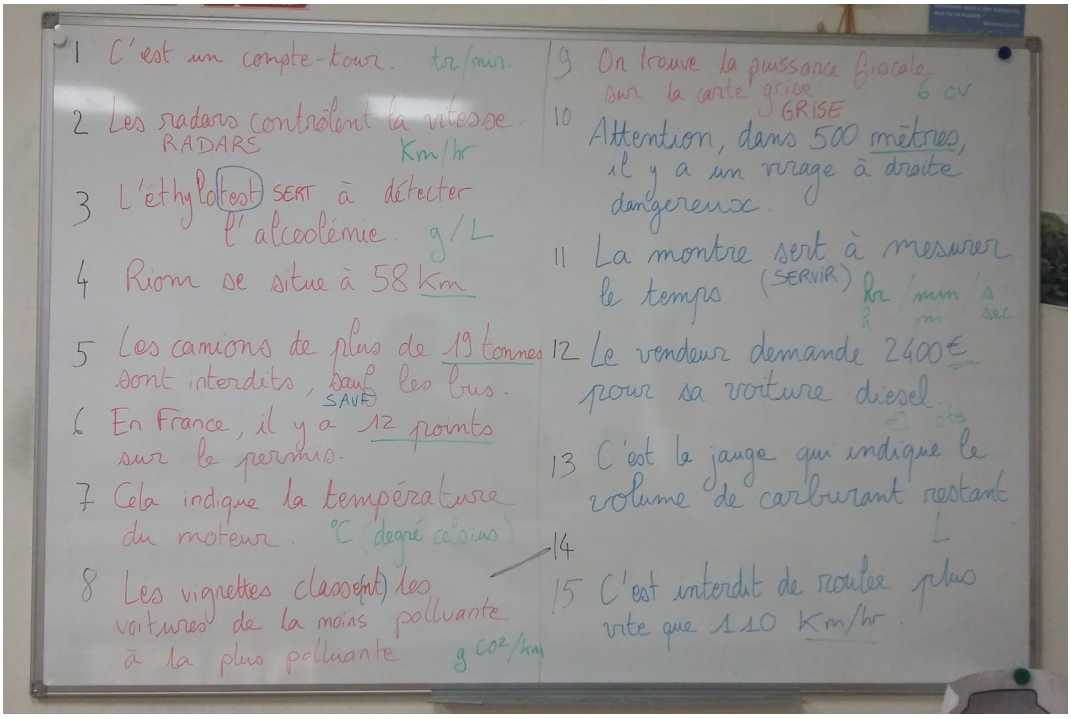
La première est de se repérer dans l'espace et les codes graphiques de l'écrit en français et en particulier des écrits de type « leçons » ou des écrits d'un enseignant au tableau. En effet, *« il ne suffit pas de faire écrire les élèves pour qu'ils entrent dans le monde de l'écrit »* (Portellette 2011). On trouvera des pistes en ce sens chez Adami qui consacre toute une partie au *travail à l'écrit avec les apprenants faiblement scolarisés : l'ordre alphabétique, les tableaux, l'ordonnancement de l'espace graphique (colonnes, titres, notes…), et les supports et environnements »* (2009 : 114).

Par ailleurs, nous avons vu qu'entre la trace écrite entièrement conçue et fournie par l'enseignant aux notes complètement autonomes, il y a tout une gradation possible. Capitani (2013), avec un public très peu scripteur, proposait un rituel de trace écrite à partir d'un texte à trous que les apprenantes devaient compléter individuellement en fin de séance avant une mise en commun. Nous-même avons opté pour la collaboration entre apprenants, guidée par l'enseignant, avec ce que nous appelions des « mémos collectifs », c'est-à-dire la production collective d'un mémo au tableau, avec des formulations et des exemples issus des apprenants, que nous nous chargions de mettre en forme sur traitement de texte pour la séance suivante.

Pour une séance sur les unités de mesure par exemple, les apprenants devaient chacun ou par deux lire ou observer un document et en extraire les mesures évoquées (valeurs et unités). Après les avoir listées au tableau, un travail oral collectif, complété au besoin par nous-même, a permis d'identifier à quoi correspondait ces mesures (cf ci-dessous).



Avec ce tableau sous les yeux, les apprenants ont ensuite dû préparer (à l'écrit ou mentalement) des phrases pour commenter une série d'images en rapport avec les unités de mesure. Et la mise en commun à l'oral à donné lieu à au tableau ci-dessous.



Les apprenants, en fonction de leur compétence à l'écrit et du temps disponible, ont plus ou moins copié ces exemples sur leur fiche. Et nous avons préparé, pour la séance suivante, la fiche mémo ci-dessous.

Un autre exemple de fiche mémo sur « le conseil » est disponible en annexe 7.

Mangiante et Parpette, dans leur ouvrage sur le FOU, attirent notre attention sur deux pistes de travail distinctes en vue de développer la compétence de prise de notes. « *De nombreux étudiants étrangers se limitent à noter ce que l'enseignant écrit au tableau ou projette sur un écran ce qui est loin d'être suffisant. »« Pour prendre des notes, il faut d'une part sélectionner les informations essentielles, et d'autre part les noter rapidement. On pourra donc entraîner les apprenants à ces deux savoir-faire » (2011).* Ils peuvent d'ailleurs être travaillés séparément et en s'appuyant sur d'autres compétences langagières, le cas échéant.

Vigner souligne lui aussi que *« pour l'écrit d'accompagnement, l'apprenant devra être entraîné à sélectionner les informations et à noter les mots clés » (Vigner 2012, cité par Hidden 2013 : 21)* En effet, on constate dans les extraits suivants que les apprenants à l'aise avec l'écrit en français savent sélectionner l'information qu'ils souhaitent noter.

> *C. (E4, 13'50) « je préfère l'écrire les mots importants que je dois utiliser tout le temps / j'écris pas tous les mots mais les mots qui sont plus importants je les utilise »*
>
> *M. (E8 : 5'55) « si je comprends je note pas, si je comprends pas je note et c'est tout et après je traduction chez moi »*

Contrairement à B. qui, on l'a vu dans un précédent extrait d'entretien, voudrait tout prendre en note mais n'y arrive pas, alors il prend en photo.

Nous avons vu dans la troisième partie que la production écrite était un moyen didactique déjà utilisé dans Intégracode mais qu'il pouvait être contourné, ce qui ne validait que partiellement notre première hypothèse. Nous avons vu dans cette quatrième partie que c'est un moyen essentiel au savoir-apprendre que nous préconisons d'ajouter aux objectifs de la formation, validant notre hypothèse pour ce qui est de certains aspects de la production écrite : les écrits d'accompagnement de l'apprentissage et de traitement de texte. Mais ces deux hypothèses s'appuient sur une vision fonctionnelle de l'écrit qu'Hidden nous invite à dépasser.

« Certains considèrent que l'écriture est un outil d'apprentissage qui permet de renforcer les acquisitions linguistiques (lexique, grammaire, morphologie, syntaxe) et de façon plus générale , de garder une trace de l'information et donc d'avoir un retour réflexif sur celle-ci. C'est vrai, mais nous avons vu que l'écriture est bien plus qu'un outil : il s'agit d'un mode d'activité langagière à part entière qui, pour cette raison, doit faire l'objet d'un apprentissage au même titre que les autres modes d'activité langagière. Concernant la place qu'il convient de lui attribuer par rapport aux autres modes d'activité langagière, cela dépend bien entendu des besoins des apprenants et du contexte d'enseignement. Néanmoins, il s'avère que, quel que soit le profil de l'apprenant (touriste, étudiant, travailleur immigré, etc), il est de plus en plus nécessaire de savoir rédiger dans la langue cible, en raison notamment du développement des nouvelles technologies (téléphone portable, ordinateur et donc courriel, réseaux sociaux, etc). » (2013 :148). C'est pourquoi, pour répondre à notre problématique, nous ne nous pouvons nous en tenir là et souhaitons maintenant l'aborder selon une approche glottopolitique.

V. OU S'EXTRAIRE DE LA DÉMARCHE FOS ?

Nous nous en référons ici à une approche glottopolitique telle que Leconte (2016 : 22) la décrit en s'appuyant sur la définition de Guespin et Marcellesi. *« La notion de glottopolitique, telle que définie par Guespin et Marcellesi en 1986 (qui) permet de prendre en compte les différentes actions qu'une société a sur le langage, que ces actions soient ou non le fait d'institutions.*

« Elle désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique. » (Guespin et Marcellesi, 1986 : 5) »

A) Quelle intégration ?

Le livret Intégracode pose, parmi ses 6 principes fondamentaux, les deux suivants :

- « une action inscrite dans le parcours d'intégration
- une formation qui poursuit un double objectif, contribuant à l'accès à la citoyenneté »

Dans le programme de la formation, ce double objectif est décliné comme suit :

- ✓ « acquérir un socle de compétences langagières relevant du niveau B1 (CECRL) nécessaires à la préparation du Code de la route »
- ✓ acquérir des compétences de citoyenneté utiles à l'intégration »

Le premier objectif est décliné en une liste très détaillée de compétences langagières dans le programme de formation, que nous avons proposé de compléter en vue d'y intégrer le savoir-apprendre. Mais nulle part dans ce livret ne sont détaillées les *« compétences de citoyenneté utiles à l'intégration »*. Et d'ailleurs, puisque ce mot est ici répété, de quelle « intégration » s'agit-il ?

Adami caractérise l'insertion -comme processus- qui mène à l'intégration -état stabilisé-. (2009 :103). Il explique que l'intégration « à la française » repose sur une conception politique de la nation et non une conception ethnique. Être français (pas au sens des papiers mais au sens d'appartenance reconnue à la société française) implique d'accepter et respecter les valeurs françaises et de parler français. La langue n'est pas seulement un outil de communication mais

une référence identitaire, nécessaire mais pas suffisante, à l'intégration (Adami, 2009 : 12 et 13). Cette vision française de l'intégration impose donc une approche glottopolitique de notre problématique. Mais qui définit cet « état stabilisé » ? Et qu'est-ce qui le définit ?

Leconte souligne l'absence de définition de « l'intégration » dans certaines publications officielles et s'en réfère à la définition de la notion « d'intégration linguistique » à laquelle Beacco, Little et Hedges consacrent un chapitre entier dans *L'intégration linguistique des migrants adultes : guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques* : *« une reconfiguration réussie des répertoires linguistiques des migrants adultes »* et non comme *« l'obligation faite aux migrants d'apprendre la ou les langues de la société du pays d'accueil (langue(s) nationale(s), officielle(s), majoritaire(s), etc) pour des raisons non seulement pratiques mais aussi idéologiques »* (2014 : 14 cité dans Leconte 2016 : 24). Et Leconte de préciser qu'*« il ne s'agit pas ici de remettre en cause l'intérêt d'une formation linguistique dans la langue majoritaire du pays de résidence mais de souligner que ce qui est présenté comme une évidence « la maîtrise de la langue pour s'intégrer » n'est pas explicité. On ne sait ce qu'il y a derrière le terme « intégration » : emploi ? logement ? Assimilation ? »* (2016 : 27)

a) Une vision institutionnelle de l'intégration

Nous avons vu en première partie qu'en matière d'intégration, les politiques linguistiques de l'État français avaient glissé d'un « droit à la langue » à un « devoir de la langue ». D'après notre expérience, c'est aussi un glissement qui apparaît dans les politiques d'insertion : le parcours d'insertion censé mener à l'intégration est tracé d'avance : il s'exprime en termes de devoirs et résume l'intégration sociale à l'autonomie économique. Pour être intégré, il faut donc appliquer les règles et travailler. Pour travailler, il faut passer le permis, et pour passer le permis, il faut progresser en français. La boucle est bouclée. Les acteurs privés de l'insertion, dépendants des politiques publiques, reproduisent inévitablement ce discours. Intégracode ne fait pas exception.

L'insertion socio-professionnelle fait son entrée dès la première ligne de l'introduction du livret Intégracode : *« le permis de conduire est un facteur essentiel d'insertion sociale et professionnelle dans le sens où il facilite l'accès à la mobilité et à une relative autonomie sociale »*. Mais dès le paragraphe suivant, c'est la dimension professionnelle qui prime : *« obtenir le permis de conduire est une condition souvent nécessaire à l'accès à l'emploi . »*

> Cette vision institutionnelle centrée sur la langue et le travail, lui-même facilité par le permis, est aussi présente dans les représentations que les formateurs ont des projets de leurs apprenants. Ainsi d'après les réponses à notre questionnaire, parmi les 10 propositions concernant les désirs éventuels des apprenants après leur formation Intégracode, les trois qui concernent « tous ou la majorité » des apprenants sont :
> - s'inscrire en auto-école sociale (pour 8 formateurs)
> - rechercher du travail (pour 7 formateurs)

- continuer de progresser en français (pour l'ensemble des 10 formateurs)

  Ceci dit, cela semble être plus l'écho d'un discours institutionnel qu'une position personnelle car dans la question concernant leurs indicateurs de réussite de la formation Intégracode en tant que formateurs, aucun formateur ne classe le fait que les apprenants trouvent un emploi parmi les 2 premiers échelons d'importance (sur 5 échelons). Ce qui arrive clairement en tête c'est l'épanouissement des apprenants (9 formateurs l'ont classé dans les deux premiers échelons), puis le sentiment d'intégration (pour 5 formateurs) et le permis (pour 4 d'entre eux).

Et pour ce qui est de la dimension sociale de l'intégration, dans l'introduction du livret Intégracode, il est surtout question de règles, de codes, de lois à appliquer sous peine de ne pas « s'intégrer » : « *le permis de conduire est également un cadre efficace à la socialisation et à l'apprentissage de la règle et de la citoyenneté. La découverte et l'application de ces codes favorisent une bonne compréhension du fonctionnement des réglementations du champ professionnel, social, juridique et civique.* ». L'affichage des résultats d'Intégracode 2018 confirme cette vision de l'intégration quand il souligne, après avoir mentionné les progrès linguistiques constatés, *« de plus, le contenu de la formation basé sur les règles de sécurité routière et de la mobilité citoyenne leur a permis d'appréhender certaines règles communes de citoyenneté et de vie en France. »*

Cela n'a rien de surprenant. Cela relève d'une représentation du migrant stigmatisante très présente dans les manuels de français pour migrants *« lorsqu'ils sélectionnent des contenus langagiers considérés comme prioritaires et qu'ils en taisent d'autres. » (Leconte, 2016 : 10, présentant l'article de Denimal) « [Ces manuels] livrent des représentations de la socialisation des migrants à l'intérieur de la société d'accueil. La contribution montre de véritables projections du public auquel ils s'adressent. Ces projections mettent au cœur de l'insertion les relations de l'individu aux institutions et administrations. Certaines formes de stigmatisation sociale peuvent même apparaître, à propos de la scolarisation des enfants ou du respect des lois. On peut alors s'interroger sur les représentations qui circulent dans les manuels censés favorisés « l'accueil », « l'intégration » ou la « formation ». » (ibid : 13 et 14)*
Or Leconte redit que les besoins langagiers « *devraient ou pourraient être à l'origine de la sélection des contenus langagiers proposés aux adultes migrants* » et ce, qu'ils soient « *exprimés par les personnes, repérés par les formateurs ou imaginés dans les prescriptions institutionnelles* ». En comparaison avec les enfants pour lesquels la société définit les contenus scolaires et de formation sans les consulter, *« pour des adultes, les projets de formation et d'apprentissage des personnes ne peuvent être ignorés, sous peine de voir les actions de formation vouées à l'échec »(2016 : 10).*

En effet, si nous avons vu plus haut qu'il ne faut certes pas s'en tenir aux besoins ressentis par les apprenants, et que l'analyse rigoureuse d'experts fait apparaître des besoins réels mais non conscientisés, il est tout aussi dommageable de basculer dans l'extrême inverse et de ne même pas s'y intéresser.

Defays qui rappelle que les besoins langagiers déclenchent, en théorie, les apprentissages et justifient l'enseignement, écrit en effet qu'il est nécessaire, d'une part, de distinguer les besoins évalués par un tiers et les besoins ressentis par l'apprenant, et d'autre part de les combiner en permanence. Il recommande, malgré les difficultés que cela représente, de mener une analyse des besoins avant chaque enseignement en combinant : un pré-test ou évaluation pronostique, un sondage des destinataires finaux (interlocuteurs, évaluateurs externes, employeurs, commanditaires…), des interviews de l'apprenant, et une enquête sur le terrain (inventaire, contextualisation, interlocuteurs…) (2018 : 172 à 175). Pour Intégracode, les deux premières modalités ont été mises en œuvre, pas les deux suivantes. La quatrième partie de ce travail nous a permis d'ébaucher cette enquête de terrain complémentaire. Il nous reste donc maintenant à nous intéresser au projet des apprenants Intégracode. Quelle est leur vision de leur parcours d'insertion ? A quelle intégration aspirent-ils ? Que veut dire C. quand elle dit :

> *C (E4 :01'03) « c'est important de connaître le Code de la route, ça intègre beaucoup » ?*

b) Les apprenants ont un projet d'intégration plus global, plus dynamique, plus ambitieux

Cette vision institutionnelle de l'intégration est bien sûr présente dans le discours des apprenants qui évoquent à la fois la question de l'insertion professionnelle -en la reliant souvent à la question de la mobilité- et la question de la connaissance des lois, comme dans les extraits suivants :

> *AR (E2 : 6'14) « Après pour chercher le travail aussi c'est très compliqué xx, parce que si tu arrives ici en France* ***tu comprends pas les lois****, xxx quelqu'un beaucoup de travail avec les chiffres, les chiffres, tu comprends pas c'est très compliqué, même avec les conseils de pole emploi aussi c'est très compliqué, moi j'ai fait le stage à … à potagiste à la Yvetôt / agricole »*
>
> *AR (E2 : 14'45) «* ***moi c'est très intéressé pour moi c'est pour le travail*** *[…] parce que j'ai fini le boulot euh du chantier 22 mai 2019 je travaille xx dans bâtiment euh j'ai envoyé CV plein d'interim, ils toujours appellent téléphone* ***ils besoin quelqu'un qu'est véhiculé,*** *[…] avec le permis de conduire, parce que dans le bâtiment y'a beaucoup de déplacements pour travailler 15 km 50 km, ils besoin quelqu'un avec euh si tu vas envoyer jusqu'à le havre toujours tu matin transports c'est trop cher prendre le bus métro prendre le jusqu'à le havre, le soir tu retournes comme ça, c'est trop long et trop cher »*
>
> *B (E1 :??) «* ***l'entreprise aussi moi ils demandent que permis ou pas*** *… par exemple je trouver travail loin de chez moi mais ça ne va pa »*
> *BFM « oui pour trouver du travail ça aide oui, ça aide »*
> *B « mais il y a* ***comme il y a pas de bus pas de … à coté de mon travail,*** *comme je conduire comme ça j'ai la voiture je peux aller c'est facile comme ça »*
>
> *M (E8 3/3 : vers 9 ') « Oui y'a plein de choses, déjà je connais pas pour même la vie quotidienne j'ai trouvé plein de mots ici et plein c'est très très important pour moi et* ***c'est pas seulement Code de la route ici, même pour la vie quotidienne, pour la loi du français*** *(hum hum), y'a plein de choses quoi j'ai appris et je connais déjà plus »*

Mais si la vision de l'intégration des apprenants mentionne certes le besoin de trouver un emploi, les perspectives des participants en fin de formation ne sont pas systématiquement d'intégrer une auto-école pour passer le permis au plus vite, loin de là. Il y a certes des raisons financières, mais ils parlent de leur projet d'une manière bien plus globale et complexe qui oblige à se décaler de la vision institutionnelle de l'intégration. Ce qui est flagrant chez la majorité d'entre eux, c'est que ce projet intègre une volonté de se former, au-delà du Code de la route, et même pour certains, avant le Code de la route. Certains sont résignés et pensent que cela ne leur est pas accessible mais le désir est malgré tout exprimé.

> *C (E4 9'53) BFM « qu'est-ce que t'imagines euh / à quoi il va te servir le Code, le permis ? qu'est-ce que tu imagines pour la suite ? qu'est-ce que t'as envie de faire d'apprendre ? »*
> *C. « euh // exactement je voulais euh travailler trouver un travail n'importe quel travail »*
> *BFM « n'importe quel ? »*
> *C « [rire] oui // pour **si j'avais des diplômes je pouvais continuer et avoir beaucoup, comme j'ai pas de diplôme donc je trouve n'importe quel travail je le ferai** // et avant une voiture en faisant le Code de la route ça m'aide aussi c'est très important »*
>
> *Et un peu plus loin dans l'entretien : C (E4 : 22'01) « Ouais j'essaie donc c'est difficile pour moi de parler mais j'aime bien anglais aussi, et **j'aime bien faire les formations de tresses pour les cheveux, ou de maquillage, je voulais faire formation, mais j'ai pas encore trouvé »***
>
> *B (E12 : 23'27) BFM « de quoi tu aurais besoin avant de pouvoir faire une formation de plombier ? »*
> *B « c'est pour moi c'est important c'est le langue mais je sais beaucoup moi je apprendre mais je peux travaille / **je peux travaille n'importe quoi / mais après je voudrais faire la formation** »*
>
> *K. (E10 2/4 : ?) BFM « quel est ton projet après intégracode ? (maintenant?) As-tu envie de **t'inscrire en formation pour le Code de la route ? »***
> ***K « Non, formation AFTRA pour le CACES** » […]*
> *BFM « Et après le CACES ? »*
> *K « on va continuer le Code de la route »*
> *BFM « Tout seul ou en t'inscrivant dans une auto-école ? »*
> *K « tout seul, ça dépend… on va regarder après »*

Le bilan 2019 du Bon Créneau pour Intégracode recense d'ailleurs les projets des apprenants en fin de formation comme suit.

> *« Au jour d'aujourd'hui, les perspectives à moyen termes des huit personnes du groupe final sont les suivantes (le faible nombre permet d'en rendre compte exactement plutôt que de mentionner des tendances) :*

1. *passer le permis et chercher un CAP plombier ou coffreur-brancheur + souhait de déménagement à Lyon*
2. *a déjà commencé la formation Code au Bon Créneau (27 janvier 2020), puis cherche CAP mécanicien automobile. A fait une demande d'aide à la plateforme SVP Bouger.*
3. *voulait être mécanicien mais se rend compte que c'est trop difficile et se réoriente vers peintre en bâtiment*

4. *a passé son Code en candidat libre le 20 janvier, voulait s'inscrire au Bon Créneau si échec, puis conducteur poids lourds*
5. *Souhaite passer son permis mais attend son RDV Pôle Emploi pour demander une aide financière à la plateforme SVP Bouger.*
6. *A commencé en janvier un CAP cuisine, essaie de travailler son Code en parallèle pour le passer en candidat libre, sinon s'inscrira au Bon Créneau en octobre 2020.*
7. *Ne se sent pas prêt pour le Code. Veut continuer d'apprendre le français et passer son CACES.*
8. *Travaille en intérim (pas venue à l'entretien) mais avait envie de reprendre des études. »*

Cet aspect du projet d'intégration des apprenants est relativement ignoré des formateurs ayant répondu au questionnaire puisque seulement 2 formateurs sur 10 pensent que *« tous ou la majorité »* des apprenants souhaitent s'inscrire dans une démarche de formation professionnelle, et 8 formateurs pensent que cela ne concerne que *« certains ou aucun »* des apprenants.

Ce sont des projets dynamiques, qui évoluent en permanence, même -et peut-être d'autant plus- en cours de formation Intégracode. Les extraits suivants montrent des évolutions sur l'ordre entre permis et emploi, sur le type d'emploi recherché, sur la ville d'installation, et aussi sur la disponibilité mentale pour être en formation :

Y (E7 : 21'33) BFM « tu veux passer ton permis avant de travailler ou tu veux d'abord travailler ? »
Y « maintenant je regarde le travail, après le travail je commencer le Code, le Code pour cherche jour heure le travail »
BFM ***« donc là tu cherches d'abord du travail (oui)*** *et après tu passes ton Code ? »*
Y « oui // ***si je ne trouver pas travail je commencer le Code*** *» […]*
BFM « dans la formation on a travaillé surtout la compréhension et la discussion, est-ce que tu penses que pour ce métier là tu vas avoir besoin d'écrire ? [...] »
Y « non »
BFM « Non ? c'est pour ça que tu choisis peintre ? »
Y « ***non la peintre France pas difficile il y a beaucoup travail peintre, pour ça je choisis peinture, la mécanicien un peu difficile ici*** *»*

B (E12 : 24'26) BFM : ok /// j'regarde un peu où / et lyon euh si tu veux t'aurais, t'aimerais bien aller à lyon là le plus vite possible ?
B : oui parce que à Rouen ici chuis rester près deux ans et j'ai pas avancé (d'accord) et pour ça je changer le ville c'était pour ça

K (E10 2/4 : 34'34) BFM « moi parfois j'avais l'impression que tu étais bien en cours et que tu travaillais et parfois que tu déconnectais, parfois tu abandonnais... alors je sais pas si c'est parce que tu étais fatigué et que tu avais des soucis ou si c'est parce que c'était trop dur ? »
K « C'est pas trop dur »
BFM « c'était pas trop dur ? (non) d'accord, c'est que dès fois t'étais concentré et dès fois t'avais autre chose dans la tête ? »
*K [***rire gêné] « oui, parce qu'il y a beaucoup de choses euh… c'est ... » [visage triste]***
BFM « dans ta vie ? »
K « oui »

BFM « d'accord »

Ce qui est particulièrement intéressant pour un projet de « mobilité inclusive », c'est que la formation -pas seulement Intégracode, mais bien le fait de se former- est considérée comme un outil de mobilité justement, mobilité sociale et professionnelle. Lors de son premier entretien (E3), le discours d'AL correspondait au chemin tout tracé par l'institution : le Code pour le permis pour le travail. Mais 3 mois après, voilà ce qu'il dit en entretien :

AL (E6 2/2 : 43'46) BFM « Après le Code et le permis ? »
AL « Bien sûr travail [rire]. »
BFM « Dans la surveillance tu m'avais dit ? Les grands magasins ? »
*AL « **Oui. Dans les magasins mais en fait à Rouen ici un peu compliqué pour ajouter employé service de magasin.** C'est un peu compliqué. »*
BFM « tu as d'autres idées ? »
*AL « euh o**n verra avec ma conseiller pour changer le, déménager l'autre métier.** »*
BFM « Après ton Code tu voudrais travailler tout de suite ou tu voudrais faire une formation pour un métier ? »
*AL « euh oui f**ormation CAP c'est mieux** »*
BFM « Donc ça c'est encore beaucoup de français »
*AL « **oui mais c'est mieux pour le travail...** »*

Même s'il est moins positif au premier abord, un autre indicateur de la complexité et de l'évolution permanente de leur projets, est le taux d'abandon entre le début et la fin de la formation. Au Bon Créneau, sur 18 inscrits, seulement 14 ont réellement commencé la formation, et seulement 8 sont allés jusqu'au bout. Au niveau national, le bilan 2018 indique que sur 163 participants, « *30 ont arrêté leur parcours pour les motifs suivants :*

- 13 pour une autre formation linguistique
- 6 pour une autre formation à visée professionnelle
- 2 pour un emploi
- 2 ont obtenu le Code en cours de formation
- 7 pour une raison personnelle (garde d'enfants, ...) »

Cette démarche s'inscrivait donc dans un projet d'ensemble -qui a évolué, qui a été priorisé autrement- plus que dans le besoin urgent d'une compétence langagière spécifique. Au regard de l'objectif d'insertion, cet indicateur n'est finalement pas négatif, comme l'indique le responsable national ci-après :

*(EPG : 43'05) quand on regarde l'assiduité elle est assez forte, hein, et **quand on regarde pourquoi les personnes sont sorties, ben c'est souvent pour des raisons de boulot ou de formations autre, donc plutôt pour des choses positives quoi**, donc tout ça, ça va dans le sens de ce que tu dis, euh sur la dynamique engendrée, donc nous ce qu'on défend, ce qu'on essaie de défendre, c'est euh ça peut être un point d'entrée pour le Code évidemment, la mobilité tout ce qu'on veut, **mais c'est aussi un vecteur de dynamisation du parcours d'intégration***

Donc l'analyse externe des besoins des apprenants sans passer par l'étape des entretiens avec ces derniers était au moins trop court-termiste puisque (pour ceux qui projettent d'intégrer une autre formation après le permis et avant de chercher un emploi), et de toute façon trop figée et enfermante (puisqu'ils sont nombreux à projeter autre chose que de s'inscrire en auto-école

après Intégracode). En effet, comme dit Leconte, *« les représentations des langues et des apprentissages langagiers sont à la fois sous-tendues par les habitudes d'apprentissage acquises dans les pays d'origine, par l'âge, le genre, la composition du répertoire, les parcours qui ont mené les personnes jusqu'au centre de formation. Ces éléments du parcours entrent en interaction avec les besoins langagiers ressentis, liés à la dynamique d'insertion en France et au projet de vie. On est très loin des catégorisations de l'État. » (2016 : 12)*

c) Ce projet global habite leur apprentissage linguistique

Ne serait-ce que pour la dimension de l'insertion socioprofessionnelle, c'est déjà un projet plus complexe et dynamique qui habite l'apprentissage linguistique des apprenants en faisant la part belle aux perspectives de formation, ce qui renforce encore notre préconisation sur le savoir-apprendre, qui ne sera donc pas seulement utile pour l'apprentissage du Code de la route, mais pour tous leurs projets de formation. Préconisation accueillie par le responsable national :

> *(EPG : 55'34) BFM « hum hum parce que nous dans notre groupe euh Intégracode pour le coup y'en avait plusieurs dont le projet (bien sûr) était d'intégrer une formation derrière (bien sûr oui) et c'est aussi de là que est venue la réflexion de ok euh »*
> *PG « je comprends mieux ton interrogation depuis tout à l'heure là dessus parce que ce que tu te dis c**'est les passerelles qu'il peut y avoir entre Intégracode en l'occurrence et...** parce que effectivement **comment ça peut être un tremplin ou pas vers d'autres formations qui sont plus qualifiantes ou pré qualifiantes**, quoi quelque chose comme ça (hum hum) **eh oui bien sûr »***

En ce qui concerne la place de la production écrite dans la formation de français, Hidden évoque la diversité des publics et donc la diversité des besoins. D'après elle, les apprenants dont le but est un court séjour en pays francophone ont en premier lieu besoin de s'améliorer dans les modes d'activités langagières orales et dans celui de la compréhension écrite. *« De même pour les migrants, lorsque leur travail professionnel n'exige pas à proprement parler de produire des écrits en langue cible. »* Elle modère ensuite cette affirmation, proche de la stigmatisation que nous mentionnions plus haut, par deux nuances. Tout d'abord, la multiplication des possibilités de communiquer par écrit avec l'essor des nouvelles technologies (mails, textos, forums…). Ce qui renvoie notamment, nous allons le voir, à des besoins langagiers liés au besoin de tisser des liens sociaux. Sa seconde nuance concerne le domaine professionnel dans lequel les nouvelles technologies impliquent de nouvelles tâches écrites, *« ce changement concern[ant] même des métiers qui exigeaient peu de compétences écrites il y a encore quelques années. ». (2013 : 25)* A notre sens, elle omet complètement que les migrants puissent avoir besoin d'écrire pour se former. D'ailleurs, dans son dernier paragraphe, elle évoque aussi *« les étudiants désirant faire leurs études […] dans des pays francophones »*. Mais pourquoi « migrant » et « en formation » (que ce soit universitaire ou professionnelle) ne se chevauchent jamais dans les analyses, comme si ces catégories étaient incompatibles ? Comme si les migrants étaient tous « peu ou mal scolarisés », comme si ceux qui l'étaient devaient le rester, et du coup se contenter d'une compétence de production écrite leur permettant de remplir des formulaires ! *« Même quand on a affaire à des grands débutants en français peu ou mal scolarisés dans leur pays d'origine, il*

importe de les initier très vite à certaines tâches écrites, même minimales [...] (formulaires, noter une date, un chiffre, une adresse…) » (ibid).

Les entretiens que nous avons menés montrent que non seulement la plupart de nos apprenants ont des projets de formation, mais qu'ils sont conscients du besoin langagier que cela implique en termes de production écrite, rejoignant ce que dit Piolat dans son article sur la prise de notes : *« Petits et grands, durant leur formation mais aussi durant leur vie entière professionnelle et personnelle, ont besoin de noter » (2010).* Leur apprentissage linguistique est donc motivé par des besoins moins spécifiques au Code de la route qu'il n'y paraît.

> *B. (E12 : 23'54) BFM « En français **tu penses que t'es prêt pour la formation de CAP** ou tu penses qu'il faut encore que tu travailles le français ? »*
> *B « **encore** »*
> *BFM « Encore ? (ouais) et quel type d'exercice tu aurais besoin ? »*
> *B « **escri- écriture** »*
> *BFM « L'écriture ? »*
> *B « oui ».*
>
> *M (E8 3/3 : vers 4') : « ok et imaginons que tu aies le permis au mois de mars par exemple (c'est bientôt mois de mars) après qu'est-ce que tu voudrais faire c'est quoi tes projets ? »*
> *M « Mes projets euh chauffeur poids lourds j'espère ça … si je passe mon permis je demande quelque part par exemple **AFPA ou GRETA » […]***
> ***BFM « Est-ce que c'est des formation tu penses qu'on a besoin d'écrire ou simplement de parler ? »***
> ***M « euh entre les deux »***

Leurs représentations correspondent à l'analyse de Leconte : « *L'accès à des formations professionnelles qualifiantes par exemple se fait sur la base de tests écrits où c'est le français écrit dans ses aspects les plus normés qui est évalué (orthographe, grammaire, conjugaison). Or l'accès à une formation professionnelle qualifiante est considéré comme la porte d'accès à l'emploi. » (2016 : 45) « Les personnes en France depuis plusieurs années ont bien conscience de l'importance de la norme écrite dans la société française qui joue le rôle de filtre pour l'entrée dans les formations professionnelles qualifiantes par exemple. » (2016 : 49) « La maîtrise du français sous son aspect le plus normé semble être le sésame pour accéder à l'emploi surtout qualifié. » (2016 : 50)*

> Les représentations des formateurs interrogés par questionnaire mettent aussi en avant l'intérêt de l'écriture dans les projets à moyen et long terme des apprenants. 2 sur 10 pensent qu'il est nécessaire d'écrire en français pour les mener à bien, 8 sur 10 pensent que ces projets seront facilités pour ceux sachant écrire en français, aucun ne pense qu'il ne soit pas nécessaire de savoir écrire en français.

Mais, au-delà de l'insertion socioprofessionnelle, la vision que les apprenants ont de leur parcours d'insertion inclut aussi des dimensions concernant les liens sociaux qu'ils cherchent à tisser dans la vie quotidienne, dans la formation et en dehors, par exemple par le sport, ainsi qu'une démarche d'insertion culturelle, notamment par la connaissance de leur environnement géographique. Et cette recherche de liens et de repères habite aussi leur apprentissage

linguistique. En effet, d'après De Ferrari, *« on apprend la langue du pays d'installation pour évoluer dans sa société de façon durable, souvent définitive, et pour développer un ancrage et des appartenances qui peuvent se construire au travers de l'apprentissage linguistique. » (2008 cité dans Capitani 2013).* C'est ce que montrent les extraits suivants :

C (E4 : 26'08) BFM « ce groupe là là d'intégracode tu aimes bien ? »
C « Oui [rire] oui j'aime bien »
BFM « qu'est-ce qui est bien dedans ? »
C « parce que aussi ils comprend des choses, ils l'expliquent, ils le disent, et parfois même le prof il nous dit entre nous on se parle / euh tu dis ce que tu penses et vous raconterez votre vie, et ça aussi c'est important pour moi »
BFM « ah oui ? (oui) ça t'aide à apprendre ? »
C « Oui ça m'aide beaucoup, toutes les pays c'est pas pareil, donc ***chacun explique son pays ou comment il était, et maintenant comment il est, c'est important aussi*** *(ouais) oui j'aime bien ça aussi /* ***et le prof aussi qui dit sa vie, qui nous explique, ça aussi ça nous aide****, ça m'intéresse beaucoup »*
BFM « de pouvoir échanger (hein ?) de pouvoir échanger de »
C « voilà ***c'est ça de discuter et connaître les gens aussi*** *xxx » [...] « moi j'aime bien le conseil sur avant d'avoir le Code il faut venir pour qu'on t'explique les choses et tu demandes des questions pour comprendre et c'est important aussi de euh utiliser des verbes, et au moment où on sort, on doit se parler, et on se parle comment, donc tout ça c'est important, sauf que* ***à cause de cette formation*** *j'ai compris beaucoup de choses que j'ai jamais connues et euh* ***je suis avec des gens que j'ai jamais rencontrés maintenant on est devenus famille, on se voit, on est content, on se parle, voilà, ça c'est très important »***

AR (E2 : 5'05) « je toujours je sorte avec les bénévolats dans la ville, à la campagne / euh / ***pour tourner un petit peu dans la ville de Rouen, le p'tit village****, euh j'ai appris tout ça avec le bénévolat,* ***euh j'ai inscrit aussi à club de football,*** *à Rouennaise, 2016, je jouais avec les amis de club de football, là-bas aussi j'ai appris beaucoup des idées, pour les / apprendre le français très compliqué parce que si tu parlais pas y'a rien dans le club,* ***si quelqu'un il veut te dire « allez vas-y passe » c'est très compliqué, j'ai appris aussi avec les amis, j'ai parti à Paris aussi avec le club*** *de rouennaise, j'ai parti aussi à 2017 à Clairefontaine avec le club de rouennaise*

B (E12 : 19'30) « c'est on a fait j'suis inscrit à mont-saint-aignan on a fait à mont-saint-aignan là-bas euh club de club AS-TRUC ? (ASRUC?) oui, ASRUC (d'accord) ***on a fait là beaucoup de choses comme sportif*** *chaque fois le joue le tennis et on joue le basket on a fait le musculation et ».*
Et une grande partie de l'entretien -disponible en annexe 16- est ensuite consacrée à **l'Attestation de Formation aux Premiers Secours** que B. est très fier d'avoir passé avec l'ASRUC.

M (E5 : 3'18) « Oui, pour moi c'est mais c'est pas beaucoup mais oui j'écris »
BFM « oui ? qu'est-ce que tu.. dans tes journées ou tes semaines ***à quel moment tu écris en français*** *? [...] » M « ah* ***par exemple avec mon ami, juste la… la vie quotidienne*** *(la?) la vie quotidienne (oui) comme ça j'écris pour la journée,* ***pour une sortie en ville,*** *comme ça allez »*

R. (E9 : 37'49) BFM « Pourquoi t'as envie d'avoir le permis ? »
R « parce que quand vous êtes euh habite dans la campagne, un village, un peu éloigné et aussi il n'y a pas le bus, euh c'est bien transport, c'est pas comme en ville, à Rouen, c'est pas comme ça ***j'ai besoin le permis de conduire, oui, pour chercher le travail ou pour aller faire la course avec mon ma famille*** *»*
BFM « d'accord pour être un peu plus autonome du coup, pouvoir faire toute seule »
R « oui »

Cette dimension sociale de l'intégration est moins considérée par les formateurs ayant répondu à notre questionnaire. Pour les items correspondants, la plupart des formateurs considèrent que cela ne concernent que *« certains ou aucun »* de leurs apprenants :

- « se faire des amis dans leur communauté linguistique » (pour 6 formateurs)
- « se faire des amis francophones » (pour 6 formateurs)
- « accompagner la scolarité des enfants » (pour 7 formateurs… mais il faudrait vérifier quelle proportion des apprenants ont des enfants pour que cet item soit réellement pertinent, dans notre groupe, il n'y en avait très peu.)

Ces données invitent clairement à repenser l'analyse des besoins langagiers des apprenants Intégracode dans leur parcours d'insertion en tant que personnes, en tant que citoyens, et pas seulement en tant que travailleurs. C'est, parmi les six fonctions du langage présentées par Defays, la fonction sociale, intégrative ou interpersonnelle : *« la langue sert à constituer des groupes à tous les niveaux de la vie en communauté, à les caractériser, à les organiser, à les maintenir, à y intégrer et à y distinguer des sous-groupes ou des individus. […] La fonction sociale a une grande importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère : d'abord par rapport au groupe que forment les condisciples en classe et dont les interactions tiennent un rôle essentiel, ensuite par rapport au groupe plus large des francophones ou des autochtones auxquels les apprenants étrangers aspirent à appartenir à plus ou moins court terme. C'est particulièrement vrai pour les immigrés dont l'inclusion est la préoccupation principale. » (2018 : 30)*

Les apprenants Intégracode se projettent donc dans des parcours d'insertion plus dynamiques, plus globaux et plus ambitieux que ceux que les institutions tracent pour eux. Du point de vue de leur insertion professionnelle, ils sont nombreux à envisager une formation et à exprimer le besoin d'écrire en français pour cela. Et surtout, leur démarche d'insertion ne se limite pas à la dimension professionnelle : elle est aussi fortement sociale et culturelle.

Bakry Kébé montre que *« la question de l'insertion linguistique en France est discutée et prise en charge par des associations de migrants qui ont intégré les nouvelles exigences linguistiques de la société française, notamment à l'écrit »* (in Leconte : 2016 : 14). Donc, dans cet état stabilisé d'appartenance reconnue à la société française qu'est l'intégration, quel est le rôle du fait de savoir écrire en français ?

d) L'acculturation à une société fortement littéraciée

Dans le contexte français le fait que l'écrit, sous des formes de plus en plus diverses, est présent partout, tout le temps, dans toutes les sphères de la vie, n'est plus à démontrer. Cela est lié notamment au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont entraîné une multiplication et diversification des écrits. *« Loin de détrôner l'écrit, donc, l'audio-visuel et les nouvelles technologies en rendent l'usage encore plus nécessaire, en multiplient et en complexifient les usages. »* (Barré-de-Mignac, 2003) Nous

avons mentionné plus haut que même les métiers qui exigeaient peu de compétences écrites il y a quelques années sont maintenant concernés, d'où le développement d'une offre de formation en « compétences de base » ou « compétences clé ». Mais ce que Goody a analysé et ce qui nourrit l'approche glottopolitique de notre problématique, c'est que l'écrit n'est pas seulement un moyen de communication ou d'expression de la pensée mais il est *« dans les sociétés scripturalisées, la pensée elle-même » (Goody dans Adami 2009 : 59).*

C'est ce que Privat (2006) appelle l'habitus littératien. Il rejette l'opposition entre oralité et littératie et préfère les penser en termes de complémentarité et de « coefficients de littératie » . Tout en précisant que « ces hybridations [entre oralité et littératie] sont peut-être plus nombreuses et plus constantes qu'une conception monolithique et canonique de la littératie ne le laisserait accroire », il montre à quel point l'écrit imprègne la société dans son mode de pensée et de production. Il mène une véritable anthropologie de la culture littératienne qui s'appuie beaucoup sur l'architecture et le parallèle avec l'écriture : apprendre à écrire, c'est apprendre à construire des rectangles, des lignes, des symétries… Son exemple sur les piscines est frappant. Une piscine traditionnelle de centre ville ressemble à une page quadrillée où les enfants chahutent puis deviennent des adultes qui font des lignes : c'est une « piscine disciplinaire pour incorporer la raison graphique ». Alors qu'une piscine en périphérie dans un milieu populaire sera asymétrique, discontinue, pour une utilisation irrégulière, labile, faite de lignes brisées et de trajectoires fantaisistes : il s'agira ici de se divertir des contraintes insupportables d'une littératie trop envahissante. Ainsi, en France, la littératie façonne les espaces publics et les relations sociales, et *« l'acculturation performante à l'ordre littératien impose une exposition continue, diffuse et profuse, à ses lois. »* (Privat, 2006)

L'écrit change le rapport au monde, analyse Faure (2011). *« Les éléments constitutifs de la vie sociale, juridique, culturelle ou religieuse appartiennent ainsi au monde de l'écrit, de même que les repères spatiotemporels. Il existe donc une nécessité sociale pour chacun d'entrer en littératie. C'est dans cet espace collectif où l'individu s'inscrit en citoyen que se pose le rapport à l'écrit et la responsabilité des diverses institutions d'y conduire les individus en devenir que sont les enfants et les adolescents. »* Nous ajoutons, et a fortiori les adultes, migrants ou non, qui ne seraient pas acculturés à cet habitus littératien car « *les rapports à l'écrit des migrants faiblement ou non scolarisés et des natifs en insécurité à l'écrit sont fondamentalement de même nature. » (Adami 2009 : 63)*

La réalité de cette société d'accueil fortement littératiée ne peut donc être ignorée des acteurs de la FLMA : *« l'écriture est importante à l'école parce qu'elle est importante au dehors et non pas l'inverse »* (Feirrero 2001 : 42).

Mais attention, former à la culture écrite n'implique pas de former exhaustivement et exclusivement à l'outil technique de l'écriture, mais de rendre les apprenants capables de se repérer dans un mode de pensée. En effet, *« l'oralité produit ses propres schémas de pensée, ses repères, ses outils cognitifs »* qui implique un rapport à l'autre, à la réalité, à la pensée différent de celui de la littératie (Adami 2009 : 62). Ainsi, pour l'examen du Code, même s'il est pensé

pour être accessible aux non scripteurs, il s'inscrit dans une logique littératienne, et les outils cognitifs de l'oralité ne sont pas les plus pertinents pour s'y confronter.

Dans le développement des civilisations, l'oralité arrive avant l'écrit, rappelle Adami. Pendant longtemps la littératie est le privilège d'une élite sociale, jusqu'au 19ème siècle dans les pays développés et encore aujourd'hui dans de nombreuses régions. Historiquement, l'oralité n'est donc pas l'exception mais la règle ; mais *« sociologiquement, la maîtrise technique de l'écrit n'abolit pas le rapport à la réalité caractéristique de l'oralité »*. Donc dans les milieux populaires (dont la majorité des migrants font partie, au moins dans la société d'accueil), il existe une certaine distance avec l'écrit, au sens de la culture écrite. (2009 : 68).

D'après Ferreiro, la langue écrite n'est pas la langue orale transcrite mais un nouveau phénomène linguistique et culturel (2001 : 85), d'où la nécessité, pour tout ceux souhaitant s'intégrer en France, d'avoir accès à cette dimension culturelle si ce n'est déjà le cas.

Adami signale en ce sens la variété des éléments scripturaux rencontrés par les migrants (contenus et formes) et souligne aussi qu'apprendre à lire/écrire, ce n'est pas seulement apprendre à décoder/encoder techniquement. De nombreux éléments non linguistiques sont déterminants pour que le support fasse sens : la symbolique graphique et conventionnelle, la convention graphique (sens de lecture, iconographie…), les tableaux à doubles entrées, schémas, plans (2009 : 78/79). Ferreiro montre la place de l'écrit prépondérante dans le milieu urbain et attire l'attention sur le fait que l'image non plus ne se prête pas à une interprétation directe. *« On fait des petits dessins en pensant que leur lecture est immédiate et l'on découvre alors les problèmes d'interprétation que posent ces dessins dans des cultures qui n'ont pas de tradition de lecture visuelle »* (2001 : 142 et 143)

Tout ces éléments sont particulièrement importants pour le Code. Les panneaux tout d'abord sont à décrypter en fonction de leur couleur, leur forme, le pictogramme, l'éventuelle association avec un pannonceau, l'emplacement du panneau par rapport à son contenu. Mais les questions de l'examen du Code aussi impliquent de comprendre une logique où la photographie n'est pas une illustration du texte mais bien une source d'information complémentaire au texte qu'il faut explorer pour en dégager les signifiants pertinents par rapport au Code. Selon sa formulation et son organisation spatiale, la question peut aussi appeler une ou plusieurs réponses. Et même dans l'évaluation d'Intégracode, si « seulement » 21 % des points dépendent d'une réponse écrite, il réclame une compétence littéraciée même dans les parties qui ne demandent pas d'écrire : la compréhension des tableaux à double entrée par exemple (voire à double double entrées, où les colonnes sont redivisées en sous-colonnes), ou la dissociation entre la consigne, le corps de l'exercice et le barème.

C'est pour ça que, bien qu'elle s'adresse certes à un public caractérisé par son éloignement de l'écrit ce qui n'est pas le cas d'Intégracode, nous trouvons très intéressante la démarche de Capitani qui propose, au sein de chaque séance, une progression qui intègre cette dimension

visuelle et culturelle : commencer par l'oral, poursuivre avec le visuel, aboutir à l'écrit. (2013 : 27/28)

Comme nous venons de voir, l'écrit est plus qu'un moyen didactique précieux. C'est un critère d'appartenance sociale et culturelle dans une société fortement littératiée comme la France. Étant donnée la volonté d'insertion sociale et culturelle exprimée par les apprenants de manière aussi explicite que leur volonté d'insertion économique, Intégracode ne saurait ignorer les besoins langagiers qui découlent de ce projet global et au long cours qu'est l'intégration, et ce, d'autant plus que le double objectif de la formation le formule tout aussi explicitement :

- ✓ *« acquérir un socle de compétences langagières relevant du niveau B1 (CECRL) nécessaires à la préparation du Code de la route*
- ✓ *acquérir des compétences de citoyenneté utiles à l'intégration »*

En fait, si le premier objectif répond bien à la logique du FOS, il nous semble que ce deuxième objectif, et l'analyse que nous venons d'en faire, invitent à questionner ce positionnement.

B) Implication glottopolitique d'un positionnement FOS

a) Une vision court-termiste, fonctionnelle, et élitiste, qui n'est pas celle des concepteurs

Nous avons vu plus haut à quel point la démarche FOS peut conduire à des choix court-termistes. Nous avons aussi évoqué le fait que cette approche fonctionnelle qui considère principalement la langue comme un outil eclipse toute une réalité de la langue, notamment sa fonction identitaire et intégrative, essentielle dans le parcours d'insertion sociale et culturelle des migrants. Castellotti proposait, lors d'une récente conférence[21], de prendre ses distances avec la notion d'apprentissage d'une langue pour favoriser celle « *d'appropriation* ». Mais il s'agit selon elle de se l'approprier au sens de *« découvrir ce qu'elle a de propre dans le rapport au monde »*, et non au sens de *« posséder »*, qui est celui qui correspondrait à la vision fonctionnelle qui fait de la langue un objet qu'on s'approprie. Elle proposait de s'intéresser au *« pourquoi »* on apprend une langue (l'histoire des apprenants) et au « *pour quoi »* (leur projet) : le projet plutôt que l'objet, le processus plutôt que le résultat.

Si elle ne dénonçait pas explicitement le FOS, d'autres auteurs s'en chargent, comme Defays (2018) qui souligne l'approche économique plus que sociale que poursuit le FOS : « *Quand au monde auquel semblent préparer ces mêmes enseignants et méthodes, surtout ceux qui fixent des « objectifs spécifiques », il correspond singulièrement à celui que les économistes appellent de*

21 À l'Université de Rouen, le 4 février 2020

leurs vœux. » Le FOS ne correspond en effet pas à l'ADN du travail social dans lequel s'inscrit Intégracode mais à la marchandisation de la langue : *« Les transformations et mutations rapides des univers de travail, en ce qu'elles impliquent de plus en plus la reconnaissance, la valorisation et l'exploitation de cette ressource « naturelle » qu'est l'exercice du langage, construisent un paysage mondial dans lequel les langues, les répertoires verbaux, les compétences à communiquer deviennent autant d'enjeux économiques »* (Heller & Boutet, 2006).

Nous avons ainsi constaté que ce positionnement FOS, et le choix qui en a découlé de ne pas travailler la compétence de production écrite, correspond mieux aux apprenants déjà autonomes dans l'apprentissage... ceux qui auraient probablement réussi à avoir le Code sans Intégracode comme R. par exemple.

> *R (E9 : 26'20) BFM « est-ce que tu as trouvé certaines activités plus utiles que d'autres ? » […]*
> *R. « Ici avec vous ? (oui) je pense c'est plus plus la formation plus bien xxx pour moi parce que ok je prends je apprends je ai la formation français avant, mais je connais pas le mot avec le Code de la route comme ça, ok vous vous ou bien… euh* ***je sais pas moi avec vous pas juste le français, pas le français, c'est le français avec le conduite, ça c'est bien, j'aime bien*** *c'est comme ça oui maintenant je comprends bien quand je veux… par exemple dans le voiture avant je connais pas, je* ***je connais français je sais comment on comment parler mais pour les mots dans la voiture je connais pas, je connais pas bien et quand je après ce cours cette formation je connais bien*** *»*
> *BFM « ça t'a bien permis d'avancer spécifiquement sur le Code et sur la voiture »*
> *R. « oui c'est ça »*

Cette apprenante aurait même souhaité une formation encore plus spécifique : un cours de français pour les personnes qui savent déjà conduire et qui ont juste besoin de passer le Code pour obtenir un permis français (E9 : 14').

C'est aussi le cas de M., très autonome dans l'apprentissage, qui menait de front une formation linguistique OFII parce qu'elle était rémunérée et lui assurait d'intégrer un chantier d'insertion pour deux ans bien que le contenu ne réponde pas réellement ses besoins, et la formation Intégracode dès qu'il pouvait venir parce que ça répondait à des besoins langagiers spécifiques qu'il avait identifiés en travaillant le Code seul via une application en ligne qu'il continuait d'ailleurs d'utiliser en parallèle :

> *M (E5 : 22'34) BFM « oui oui, mais* ***du coup tu ça t'empêche de venir complètement à intégracode »***
> ***M « oui c'est ça c'est un problème »***
> *BFM « oui … ok mais elle est bien la formation là bas ? tu apprends bien ? (ouais) Ça va te servir aussi pour le Code »*
> *M* ***« sais pas, pas xxx mais c'est pas mal mais c'est bien mais c'est pas grave »***
> *BFM « c'est bien mais c'est moins précis quoi, c'est moins, ça te sert moins spécifiquement pour le Code (ah ouais) c'est plus général (ouais) et c'est pour quel métier ? »*
> *M « c'est pas un métier ça c'est juste comme… chantier d'insertion ou comme ça (chantier d'insertion oui)* ***c'est pas pour améliorer le métier c'est juste pour travail euh comme ça mais y'a pas de vrai métier*** *xxx »*

> *M. (E5 : 18'50) « oui j****'ai essayé sur un application, Code de la route 2019 mais ça arrive pas c'est dur ça à cause de ça je suis venu****, mais en ce moment là les personnes, font les tests sur internet c'est ça ? »*

BFM « Ils font les tests sur ? »
M « Sur internet (oui) moi j'arrive pas si j'ai essayé ici sur un application … même pas je comprends pas »
BFM « oui, tu as pris une application du Code de la route oui »
M « ouais... même pas (il cherche à montrer quelque chose sur son téléphone) tu vois ? 19 sur 40 c'est c'est nul ça »
BFM « bah c'est la moitié »
M « plus 20, 35 c'est ça ? »
BFM « Il faut avoir 35 bonnes réponses ouais »
M « moi j'avais toujours 17 22 10 17 22 »
BFM « ouais mais tu vas apprendre, est-ce que tu sais ce qui te manque ? qu'est-ce qui te manque ? »
*M « **Ici y'en a problème le mot quand j'ai une phrase la question y'en a quelque mots je comprends pas jamais c'est pour ça je suis venu ici** (hum) ça c'est important pour moi »*

A peine la formation Intégracode finie, il s'inscrivait à l'examen du Code sans être passé par un apprentissage en auto-école.

Tout en reconnaissant la diversification du public migrant adulte en France mentionnée en première partie, et la légitimité des besoins langagiers de chacun, il faudrait prendre garde à ne pas oublier le cœur de métier des auto-écoles sociales et de tous les acteurs de la mobilité inclusive : la mobilité comme levier d'action pour faciliter l'insertion des personnes en difficultés d'insertion. Et non la mobilité pour la mobilité. Ni le français pour le français. Intégracode a été créé pour répondre à un besoin très fort en ce sens. Ce serait dommage que le format de cette formation, à défaut de réussir à gérer la diversité et l'hétérogénéité, ne mette pas en priorité le besoin de ce public en difficulté d'insertion et se spécialise envers un public qui, finalement, en a moins besoin.

Étant donnée notre expérience dans le secteur de la mobilité inclusive et les échanges que nous avons pu avoir lors des rencontres pédagogiques, nous savons que ce positionnement FOS ne reflète en fait pas l'esprit dans lequel travaillent les concepteurs d'Intégracode. Cet extrait d'entretien avec le responsable national en témoigne :

*(EPG : 57'38) « oui oui, je tu veux dire que en faire une action un peu plus de FLE mais à partir de cette motivation du de du Code quoi, (oui) oui oui pourquoi pas mais ouais ouais c'est une bonne remarque parce que en fait, parce que au fond, fin moi je, au fond c'est ce qu'on veut faire, euh c'est bien ce qu'on veut faire, euh non pas qu'on s'en foute du Code, c'est pas le problème, mais ce qui nous intéresse c'est de rentrer, fin ce que tu dis c'est tout à fait vrai parce que **si on regarde ce que cherche à faire FIT depuis des années, c'est d'utiliser la mobilité, le permis de conduire, comme un vecteur d'apprentissage en tout, et un vecteur de dynamisation de parcours et on s'en fout un peu de la question du permis ou de la mobilité en fait** »*
BFM « oui au fond si tu rencontres un ancien apprenant trois ans après, euh, c'est pas forcément si il a le permis ou pas que tu seras satisfait euh »
*PG « exactement, exactement, exactement, et s**ouvent c'est ce qu'on va valoriser c'est plus euh, comment cette étape-là dans son parcours a pu l'aider à grandir à s'autonomiser** etc etc, (ouais ouais) bien sûr… »*

Le choix de l'étiquette FOS n'était en fait pas issu d'une réflexion très argumentée car personne n'avait d'expertise à ce sujet, et il est vrai qu'à nous aussi il nous a semblé cohérent avant que l'on approfondisse la réflexion dans ce travail :

*(EPG vers 32'20) « **on s'est posé énormément de questions** euh (ouais) sur le fond sur euh quelles sont les priorités, est-ce que euh **c'est quoi le FOS en fait** »*

En fait, ce positionnement dans le FOS est très fortement lié aux circonstances de création du dispositif et aux structures qui en sont à l'initiative. Il s'agissait de répondre à un de leur besoin, une de leur problématique de terrain : l'échec au Code de la route des publics allophones parmi leur public. L'objectif semblait donc très spécifique du point de vue des commanditaires/concepteurs qu'ils étaient.

> De ce point de vue, les données issues du questionnaire, qui nous le rappelons a été rempli par 8 moniteurs auto-école et seulement 2 formateurs FLE, montrent bien l'attachement des professionnels des auto-écoles sociales à cet objectif spécifique : la moitié d'entre eux considèrent l'apprentissage du Code de la route comme un « objectif » de la formation Intégracode, quand l'autre moitié et l'ensemble des formateurs FLE le considèrent comme un « moyen » (même si le peu de répondants « formateurs FLE » fragilise cette donnée).

L'objectif des concepteurs était très clairement de se décoller de l'objectif « code » en s'appuyant sur une compétence FLE extérieure et en imposant des binômes de formateurs. Mais, dans la déclinaison du double objectif en programme de formation, l'objectif « langue spécifique » a alors nettement pris le pas sur l'objectif « intégration ».

Il était pourtant formulé, et bien réel. Bien réel, parce que, si on en revient à la question de la « réussite du dispositif » qui nous a aidée à formuler notre problématique, les indicateurs utilisés dans le bilan de formation le font très clairement apparaître en faisant la part belle aux indicateurs qualitatifs qui complètent les indicateurs quantitatifs issus des évaluations sommatives. On retrouve ainsi sur un pied d'égalité les informations suivantes :

- *« Une amélioration du score général de plus de 22 points en moyenne pour chaque participant »* et *« près de 80% les participants sont considérés par les formateurs comme prêts à poursuivre un parcours en auto école »*
- et *« Pour l'ensemble des items proposés [dans le questionnaire de satisfaction final], les participants ont exprimé leur satisfaction voire leur grande satisfaction »*[22] et *« Les participants estiment que celle-ci a eu un effet positif voire très positif*[23] *sur leurs compétences en français, leur compréhension des règles en France, leur confiance en eux, motivation à suivre d'autres formations, leur capacité à conduire leurs démarches d'intégration »,* avec un focus particulier sur le gain de confiance en soi pour 70 % des répondants.

Et de la même façon, suite au sondage sur les poursuites des parcours quelques mois après, l'information valorisée ne se limite pas à l'obtention ou non du Code (*« 70 % ont continué leur parcours vers le Code et 40 % de ceux qui ont continué l'ont obtenu »,* ce qui ne représente en

22 Dans une échelle proposant 4 échelons : inadapté / plutôt insatisfaisant / satisfaisant / très satisfaisant

23 Dans une échelle proposant 4 échelons : pas du tout, un peu, assez, tout à fait

fait qu'entre 22 et 34 % des apprenants[24]), mais fait toute sa place à d'autres parcours considérés comme positifs (*« environ 2/3 des participants sont dans une dynamique positive d'intégration en accédant à une formation (27%) ou un emploi (40%) »*). L'entretien avec le responsable national confirme la prise en compte d'indicateurs qui ne sont pas uniquement focalisés sur le Code de la route, et signalent même l'approbation des financeurs en ce sens, ce qui renforce bien la véracité du double objectif langagier et d'intégration.

> *(EPG : 36'3) BFM « c'est quoi pour toi les indicateurs de réussite d'Intégracode ? » […]*
> *PG « donc euh voilà les trois indicateurs de, euh tu vois un indicateur de résultat qui était de type* ***est-ce que j'ai aujourd'hui la capacité d'aller en auto-école avec des chances importantes de réussite derrière****, on voit que oui, euh* ***est-ce que j'ai progressé sur les trois champs de compétences linguistiques là*** *euh, bon c'est oui et on peut l'évaluer de manière assez fine, et puis plus globalement, fin je vais dire comme ça,* ***est-ce que j'ai gagné en confiance dans ma capacité d'apprendre et à progresser*** *dans, la réponse est aussi oui, fin pour moi quoi les trois grands catégories d'indicateurs c'est ça »*
> *BFM « ouais ouais d'accord, et, et ça c'est depuis toi fin voilà depuis ton rôle et est-ce que ces indicateurs là sont à ton avis les mêmes ou d'autres pour euh les financeurs, pour les formateurs, pour les apprenants ? Tu vois le mot « la réussite d'Intégracode » elle est peut-être pas vue de la même façon par tous les acteurs (non bien sûr) voilà »*
> *PG « bien sûr, après euh moi* ***quand j'ai travaillé ce bilan un petit peu au-delà des chiffres, etc, avec le ministère là, la DAEEN là, ils ont bien pris compte les trois dimensions****, tu vois, celles dont on parle »*
> *BFM « pour eux c'était valorisable y compris la confiance en soi »*
> *PG « ah oui complètement, complètement, c'est pour ça que je parlais aussi du processus d'intégration, en fait ce qui va compter c'est que, et ça ils l'ont complètement, oui je crois que ils l'ont vraiment valorisé comme ça quand ils ont communiqué ensuite là dessus, euh y'a y'a le double effet quoi, donc euh oui ça va permettre d'avancer vers la question du Code hein, et on le voit, les chiffres le montrent, mais ça va aussi réellement contribué au processus, au parcours d'intégration parce que les personnes vont gagner en confiance, parce que etc, et parfois euh d'une manière plus facile ou plus fluide que sur des apprentissages classiques de FLE en parcours de FLE, et ça ils l'ont bien compris (ouais) et finalement sur des durées qui sont relativement courtes quand on voit aujourd'hui ce qui est le standard de la formation linguistique, (oui oui) oui, ça ça a été bien intégré, franchement ça a été, fin ça a été bien vu,* ***et puis même dans les questionnaires de satisfaction des personnes****, ça a été,* ***grosso modo c'est assez bien partagé ces indicateurs je dirais***

Ceci dit, si l'objectif d'« intégration » est bien réel et partagé, il est principalement envisagé depuis la vision institutionnelle de l'insertion exprimée en termes de devoirs (travailler et connaître la loi). On croit apercevoir deux ouvertures : la valorisation de la formation et le gain de confiance en soi, mais on ne saurait affirmer qu'ils sont valorisés de manière indépendante à l'insertion socioprofessionnelle ou comme facteurs favorables à cette dernière. Par ailleurs, ni la question du lien social ni les aspects plus culturels de l'intégration ne sont évoqués. Les cinq items sur lesquels on propose aux apprenants de mesurer « *ce que la formation [leur] a apporté* » sont en effet les suivants :

- J'ai amélioré mes compétences en français
- Je me sens prêt(e) à continuer mon parcours en auto-école
- Je comprends mieux certaines règles de la citoyenneté française
- J'ai gagné confiance en moi

24 Cette fourchette résulte d'une incertitude quant à l'interprétation du premier pourcentage : 70 % des inscrits ou 70 % des apprenants ayant participé à la formation jusqu'au bout ?

- Je me sens prêt(e) à suivre d'autres formations si besoin
- Cette formation m'a aidé(e) dans mes démarches liées à l'emploi ou à la formation

Mais, ce qui est très intéressant, c'est que ces éléments du projet d'insertion des apprenants ressortent malgré tout dans leur réponse à la question ouverte finale sur ce que la formation leur a apporté. Les données nationales n'ont pas donné lieu à un dépouillement qualitatif de cette partie, mais pour ce qui est du groupe 2019 du Bon Créneau, en voilà deux extraits en ce sens :

> *J. « Merci beaucoup Blandine et Sophie et tout le monde.* ***J'ai trouvé les personnes du groupe très gentilles comme R. et B****.* ***Je connais mieux Rouen****. Merci pour tout. »* (NB : cet apprenant a demandé à quelqu'un d'écrire pour lui)

> *Y « Bonjour cette formation très bien.* ***Avec les équipiers je suis très heureux. Avec vous aussi.*** *Je vous remercie. J'ai déjà comprendre passade la Code immédiatement. J'ai compris bien la Code. »*

Le questionnaire de satisfaction pourrait donc peut-être être modifié pour ajouter ces deux items -le lien social et affectif, et la connaissance de leur environnement- dans la question à choix multiples où figurent les items listés ci-dessus.

Par contre, le bilan national, qui se base aussi sur les retours des formateurs et des concepteurs, mentionne un élément intéressant en ce qu'il valide notre démarche d'interroger le processus de construction du programme de formation pour identifier des compléments ou ajustements nécessaires : *« Le temps nécessaire à la préparation de la formation et la construction du référentiel a été sous-estimé ».*

Pour ma part, en tant que formatrice -et je reprends ici le « je »-, je n'étais pas aussi satisfaite que les apprenants. En fin de formation, le quizz final, évaluation formative proposée à l'oral uniquement sous une forme très ludique, puis suivie d'un pot à partager, m'a laissée dépitée tant il a mis en valeurs d'élément non-acquis, ou tout du moins non automatisés, par rapport aux éléments acquis. Il s'agissait de questions tirées au sort et pouvant porter à la fois sur des compétences linguistiques ou référentielles (au sujet du Code de la route). J'avais imaginé qu'en prenant soin de faire des équipes équilibrées, et d'expliciter les questions dès que nécessaire, ils trouveraient presque toutes les réponses, ce qui servirait de révision pour tout le monde… mais j'ai dû en donner un certain nombre moi-même. Ce qui a sans doute joué, c'est que le temps pour répondre était chronométré (5 secondes avec beaucoup de souplesse et d'humour permettant d'aller jusqu'à 10 secondes parfois), ce qui faisait monter la pression (et l'excitation de la compétition avec l'autre équipe). Mais, au vu du format de l'examen du Code, répondre en un temps limité et gérer cette « urgence cognitive » est aussi une compétence à développer dans Intégracode.

Les résultats aux évaluations montrent cependant une progression moyenne similaire à la moyenne nationale, mais partie de plus bas et donc ne dépassant au final que pour deux du groupe le fameux seuil des 60 % permettant d'envisager d'intégrer une auto-école. Et pendant la

formation surtout, j'ai ressenti assez fort le tiraillement de tout pédagogue face à l'injonction contradictoire de respecter un programme et de s'adapter aux apprenants :

- en termes de niveau : travailler à partir du profil de sortie ciblé ou à partir du profil d'entrée réel ?
- en termes de contenu : il nous était pénible de constater des difficultés en production écrite et de les contourner sachant l'enjeu que cela représentait en termes d'intégration en France.

L'avantage de cette relative insatisfaction, c'est qu'elle a donné lieu à ce travail de réflexion, qui, si j'espére qu'il apportera à tout le dispositif Intégracode -formateurs et futurs apprenants-, m'aura au moins permis à moi, plutôt que de subir ce tiraillement, de me positionner plus clairement en fonction des différents enjeux identifiés.

b) Pour une approche actionnelle : le projet du Code, moteur de l'apprentissage du français

D'après notre expérience et notre analyse, si Intégracode doit être « spécifique », c'est donc plus par rapport à son public que par rapport à son objet. Notre choix au début de cette recherche de la positionner dans le champ de la FLMA et non dans le champ du FOS n'est d'ailleurs pas anodin. C'est celui-ci qui a ouvert la voie à l'approche glottopolitique de cette cinquième partie en posant l'importance du contexte sociopolitique de ce dispositif.

Ceci dit, la proposition de Mangiante et Parpette de penser la relation entre FOS et FLE généraliste comme un « oignon » plutôt qu'une opposition frontale est intéressante (2004 : 153). Sur le continuum qualifiant la relation entre FOS et FLE généraliste depuis une opposition maximale (au centre de l'oignon) à une quasi identité (dernière couche de l'oignon), Intégracode se situerait donc parmi les couches relativement proches du FLE généraliste.

En effet, le contenu de formation rassemble un spectre tellement large de compétences langagières, et des compétences langagières tellement transférables (*se repérer dans l'espace, le temps, les quantités, exprimer le passé, le présent, le futur, exprimer l'autorisation, l'interdiction, l'obligation, exprimer la cause et la conséquence, raconter une suite d'évènements, décrire et comparer des objets, des lieux, des acteurs, développer une argumentation logique et cohérente, formuler des hypothèses, avertir et mettre en garde, relater des instructions...*) qu'il n'y a guère que la thématique lexicale qui soit très spécifique à la formation, et au sein de chaque module. A titre d'exemple voici la formulation des premières compétences du module 4 :

- Décrire et caractériser l'arrêt et le stationnement
- Décrire et caractériser la signalisation relative à l'arrêt et au stationnement
- Comparer les types de stationnement
- Exprimer une interdiction en lien avec l'arrêt ou le stationnement

- Exprimer la cause et la conséquence en faisant le lien avec les risques relatifs à un stationnement dangereux ou gênant

Et celle des première compétences du module 2 :

- Décrire et caractériser la signalisation : panneaux et marquage au sol
- Comparer les panneaux
- Avertir et mettre en garde en faisant le lien avec les dangers relatifs à la signalisation
- Exprimer une obligation ou une interdiction en lien avec les panneaux ou le marquage au sol
- Se situer dans l'espace de circulation

On pourrait tout aussi bien présenter le programme sous forme de tableau à double entrée :

	La signalisation	Le stationnement	...
Décrire			
Comparer			
Exprimer une interdiction			
...			

Du coup, avec un programme aussi vaste, il n'est pas surprenant que les apprenants et les formateurs aient fait remonter dans le bilan 2018 le fait que *« la durée de la formation est quelque peu insuffisante »*. Et le fait que l'ajustement choisi pour l'année 2019 ait été d'allonger le temps de formation plutôt que de faire une sélection dans le programme de formation, reflète bien que les concepteurs ont commencé à se défaire du cadre FOS dans lequel la contrainte temporelle est déterminante.

Cependant, cette thématique spécifique est essentielle au succès de la formation parce qu'elle correspond à un projet qui a une réalité sociale d'une part, et auquel les apprenants adhèrent fortement d'autre part ; ce qui nous ramène aux composantes pragmatique et motivationnelle du langage mentionnées par Defays à côté des composantes linguistiques et métalinguistiques (cf partie IV.3.).

La motivation que suscite l'apprentissage du Code est indéniable. Elle est exprimée et répétée dans tous les entretiens, sous de nombreuses formes :

> *M (E8 audio 1/3 : 4'49) BFM « et, euh, ton impression générale toi sur Intégracode (comment ça?) qu'est-ce que tu en as pensé toi de la formation Intégracode ? »*
> *M « Moi je pense c'est c'est très bien pour améliorer la langue française et pour le Code pour progresser pour tout je pense et mon niveau de français aussi amélioré mon … **pour conduire aussi plein d'aides ici j'ai trouvé** xxx plein de choses quoi »*

> *AL (E3 : fin) BFM « Et est-ce qu'il y en a une activité qui est plus utile ? À toi, parce que ça dépend de chacun… »*
> *AL « euh oui, **ici c'est plus [**il compare à sa formation linguistique précédente] »*
> *BFM « qu'est-ce qui fait que c'est plus? »*
> *AL « il est longue formation. **Et Code aussi, c'est pour ça. A l'école y'a pas Code, juste langue. »***

Y (E7 : dbt) BFM « Tu as hâte d'avoir le permis ? » Y « Oui ***[son visage s'illumine]*** *»*

R (E9 :49'53) BFM « maintenant toi tu aurais besoin de quoi en français pour continuer de progresser ? »
R « En français, continue… c'est comme, ***c'est pour moi obtenir le permis de conduire je préférer continuer avec le comme ici*** *»*
BFM « tu aurais préféré continué le cours »
R « oui, continuer le cours pour bien comprendre mais »
BFM « c'est fini »
R « oui, c'est difficile »
BFM « d'accord tu aurais aimé continué »
R « oui »

J. dans le questionnaire de satisfaction, à la question Avez-vous des propositions pour améliorer la formation ? « ***Apprendre plus le Code*** *».* (Ce qui ne veut pas dire qu'il faut le faire, mais est un indice de la puissance de la motivation)

La motivation est perceptible mais difficilement mesurable. Par contre, on peut mesurer l'investissement qui en découle avec plusieurs indicateurs : la participation en classe aurait sans doute été très parlante si on l'avait observée rigoureusement, mais l'assiduité est aussi significative dans le cas de cette formation qui ne donne lieu ni à certification, ni à rémunération, ni à l'accès à un titre de séjour. Le bilan national 2018 indique que *« les 133 personnes qui sont allées au terme de la formation ont réalisé plus de 120 heures de formation sur les 150. Cette assiduité marque un réel intérêt et engagement des participants »*. C'est ce que souligne le responsable national :

(EPG : 42'25) « et puis ***avec un niveau de mobilisation importante,*** *fin on a sur les groupes, alors on a eu quelques problèmes, mais sinon avec une assiduité forte, fin y'a des indicateurs là-dessus aussi qui sont intéressants hein, un* ***alors qu'on n'est pas dans un cadre contraint****, hein, si on regarde par rapport à,* ***d'abord y'a pas de rémunération****, hein, on n'est pas là-dedans, donc c'est pas toujours facile, euh, e****t puis y'a pas d'obligation*** *»*

Les extraits suivants soulignent eux l'aspect pragmatique, l'ancrage dans une réalité sociale :

(EPG : vers 30'50) après euh bah ***on voit que cela fonctionne parce que c'est très pragmatique*** *et qu'en fait c'est sans doute la collaboration des deux compétences qui fait que on arrive vraiment à faire progresser les personnes là-dessus quoi*

R. (E9 : 34'20) BFM « est-ce qu'il y a des activités qui t'ont intéressée plus que les autres ? »
*R « je intéressée t****out ça c'est intéressant mais pour apprendre le Code de la route****, ça c'est intéressant et la.. Sophie elle a comment dire...elle montrait montrait… (les vidéos) montrait les vidéos ça aussi intéressant, les* ***vraies questions du vrai Code de la route ».***

Cet ancrage pragmatique est facilité par deux indications pédagogiques inhérente au curriculum : l'immersion dans les locaux et le quotidien de l'auto-école, et la présence d'un moniteur auto-école dans le binôme de formateurs. Même si les concepteurs tenaient, et à raison d'après nous, à ce qu'Intégracode ne se transforme pas en « simple » cours de Code, le fait de pouvoir poser des questions à un « vrai » moniteur auto-école qui donnerait les « vraies explications » étaient essentiel, mais probablement plus pour la réalité de la tâche que pour la

précision de son contenu. D'après notre expérience et nos échanges avec d'autres formateurs, d'autres tâches proposées ont eu du succès en raison de cet ancrage pragmatique : chercher une « vraie » petite annonce de voiture d'occasion sur internet, faire « vraiment » établir un devis d'assurance pour l'annonce sélectionnée, observer un « vrai » cours de conduite à l'arrière de la voiture auto-école, discuter avec des élèves de l'auto-école qui avaient « vraiment » passé, réussi ou échoué, l'examen du Code, réaliser une maquette de centre-ville avec la signalisation correspondante pour être « vraiment » exposée dans une auto-école…

En fait, il nous semble qu'il s'agit là des ingrédients d'une démarche actionnelle non affichée, et camouflée par un programme issu de l'approche communicative qui s'est imposée en didactique des langues jusque dans les années 2000, et dont le FOS a été présenté par certains comme le parangon. La publication du CECRL en 2001 a donné une nouvelle orientation à l'approche communicative en préconisant cette perspective actionnelle qu'il définit ainsi :

« La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) ».

Hamez (2012) analyse ainsi l'impact de ce nouveau paradigme méthodologique : *« Dès lors, il s'agit, pour les enseignants et concepteurs de manuels, de considérer l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un projet global. [...]. Cette perspective dite « actionnelle » encourage l'action qui suscite l'interaction, développant alors des compétences communicatives lors d'activités langagières de production, de réception, de médiation et d'interaction. »* Pour mettre en œuvre la perspective actionnelle le CECRL propose différentes pistes didactiques : *« La pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâche), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches (CECRL, 2001 : 108).*

Mais Hamez (2012) apporte une précision qui nous intéresse particulièrement au vu de notre public : *« Que le projet soit simulé ou réel, il vise à atteindre un objectif social défini en FLM et en FLE. Notons que pour le FLS, l'objectif est de former en français des personnes devant s'insérer dans la société, dans les différents niveaux du système éducatif, dans divers milieux professionnels en France, société d'accueil. La pédagogie du projet semble donc bien adaptée à cet objectif. »* Elle écarte les simulations, jusque-là activités de référence de l'approche communicative, et renvoie au concept de co-action de Puren comme objectif à atteindre : *« la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage*

d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études, de la vie quotidienne » (Puren 2011 in Hamez 2012). Le projet *« relève de la résolution de problèmes et […] est fortement orienté vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants »* (Puren 2006 in Hamez 2012). Opter pour cette approche didactique viendrait donc renforcer la cohérence d'Intégracode qui pose que *« l'accès à la mobilité et au permis de conduire est un facteur d'autonomisation » (*livret Intégracode*).*

Bento (2013), dans une métasynthèse, liste *« les caractéristiques de la perspective actionnelle en lien avec les théories d'apprentissage dominantes selon la communauté scientifique :*

- à travers des projets/scénarios, les apprenants travaillent sur des tâches verbales et non-verbales, authentiques, qui doivent favoriser la réflexion sur la langue en présentant un problème à résoudre ;
- l'enseignant guide l'apprenant dans la résolution de problème ;
- les apprenants interagissent autour du problème afin de le résoudre ensemble ;
- les apprenants ont un retour réflexif sur leurs propres processus d'apprentissage. »

Cela rejoint et renforce notre préconisation de travailler sur le savoir-apprendre. Elle souligne d'ailleurs que le CECRL encourage le travail de groupe et incite au développement des stratégies métacognitives afin que les apprenants aient une meilleure connaissance de leur propre processus d'apprentissage en vue d'une plus grande autonomie (Conseil de l'Europe, 2001, p. 109 et 119). Ces préconisations du CECRL ont malheureusement été moins diffusées et exploitées que l'inventaire des descripteurs des compétences langagières. Nous nous en ferons ici le relai.

La troisième préconisation issue de notre recherche-action est donc, plutôt que de poursuivre dans une démarche FOS, de s'en extraire pour inscrire Intégracode dans une démarche résolument actionnelle où l'apprentissage du Code n'est plus un objectif spécifique décliné en sous-objectifs linguistiques par des experts, mais un projet qui replace l'apprenant en tant qu'acteur principal et implique non seulement un apprentissage langagier, mais aussi un développement du savoir-apprendre.

Cette approche non revendiquée institutionnellement, a déjà été timidement et partiellement mise en œuvre sur le terrain par les formateurs, par la proposition de différentes tâches réelles directement liées au projet d'apprentissage du Code. Mais ce qui nous semble manquer le plus, c'est de considérer les apprenants comme les acteurs principaux de ce projet qui est le leur.

> Dans les réponses au questionnaire quant aux indicateurs de réussite de la formation pour les formateurs, nous avons en effet été interpellée par l'écart entre le fait que les formateurs dans leur grande majorité (9/10) classent l'épanouissement des apprenants 1er ou 2nd rang d'importance (sur une échelle de 5) et le fait que les apprenants réalisent leur projet au rang 4 ou 5 pour la majorité d'entre eux (7/10).

De plus, au Bon Créneau par exemple, nous avons abandonné certaines des idées que nous avions eues pour « ne pas perdre de temps sur le programme ». Ce fut le cas de l'organisation avec les apprenants d'une sortie au Tribunal de Grande Instance pour assister à une audience concernant des crimes et délits routiers. Suite à cette recherche-action, si c'était à refaire, nous ferions le choix inverse. Voilà donc quelques autres idées de tâches sociales qui pourraient être proposées :

- Préparer et mener une interview d'un agent de police sur le stationnement en ville, sur la conduite à tenir en cas d'accident, ou tout autre thème.
- Préparer et mener une interview d'un médecin sur les effets de l'alcool et des drogues
- Créer une campagne de sécurité routière sur un thème (affiche + flash-radio...)
- Préparer une présentation du contenu et de l'organisation du livre de Code pour un groupe de débutants de l'auto-école sociale
- Choisir et/ou créer des outils pour leur futur apprentissage du Code : un lexique alphabétique ou thématique ? un cahier, des feuilles volantes ou des photos ? Quelle application web et pourquoi ? Quelle auto-école et pourquoi ?
- Apprendre à faire du vélo
- Organiser une promenade commentée du point de vue de la signalisation dans un quartier pour l'autre moitié du groupe
- Préparer des mini-exposés sur certaines parties de la réglementation à présenter aux autres du groupe
- Visiter un centre de contrôle technique et interroger un contrôleur
- ...

Nous avons formulé cette préconisation en fin d'entretien avec le responsable national. Son ouverture semble indiquer que notre propos ne s'est pas trop éloigné de la réalité du terrain :

> *(EPG : 56'04) BFM en fait c'est toute la question de l'objectif, euh de la finalité de cette formation, euh* ***est-ce qu'on est sur l'objectif vraiment spécifique, donc FOS,*** *tu vois Français sur Objectif Spécifique, (ouais ouais ouais) intégrer une auto-école sociale ou pas pour passer le Code,* ***ou si on est sur du FLE un peu plus généraliste et où le Code vient jouer l'effet motivation,*** *donc tu vois une pédagogie actionnelle ou euh, ça motive les apprenants parce qu'ils sont dans un projet mais qui n'est pas non plus un objectif si spécifique que ça »*
> *PG « mais oui mais tu as raison parce que c'est c'est là où j****e pense que si il y a une réflexion sur un temps deux de cet Intégracode, c'est là-dessus qu'il faudrait l'avoir, je suis d'accord avec toi*** *(ouais) tu vois mais voilà, mais dans l'action on prend pas le temps de, mais c'est intéressant ce que tu dis hein, parce que c'est vraiment là-dessus, c'est peut-être le le l'étape sur laquelle il va falloir travailler après (ouais) mais on sait pas, et d'où tes questions sur la communication écrite etc (hum) parce que oui c'est ça. »*

Dans cet extrait, nous passons « d'objectif » à « finalité » qui sont dans le langage courant des synonymes. Cependant, pour clore cette réflexion et répondre à notre troisième hypothèse, que nous rappelons ci-dessous, nous voudrions justement revenir sur ce que la distinction entre les deux peut apporter à notre problématique.

Hypothèse 3 : *Bien que la production écrite ne soit pas nécessaire au passage de l'examen du Code de la route,: elle est pertinente à travailler dans le dispositif Intégracode car il sert une finalité d'insertion/intégration qui dépasse le seul objectif de passage du Code de la route.*

C) Revendiquer la finalité émancipatrice de la formation

Puisque nous venons de prendre nos distances avec « l'objectif spécifique » de la formation Intégracode, nous voulons cependant réaffirmer sa finalité. Nous ne ne remettons pas en cause la pertinence de la démarche FOS en elle-même, mais la portée de cette démarche, la vision réductrice de la citoyenneté qu'elle véhicule, et son manque d'ambition pour les apprenants du point de vue de leur humanité.

Nous rejoignons complètement le propos de Defays qui explique comment s'est installé la question de la rentabilité des langues, comment on est passé d'une obligation de moyen à une obligation de résultats. Au début, selon lui, ce fut salutaire car cela a redynamisé la didactique des langues, mais c'est ensuite devenu une obsession néfaste : *« On accorde actuellement plus de temps et d'attention à l'évaluation des résultats qu'aux méthodes pour les atteindre, en privilégiant forcément l'évaluable, le mesurable, l'objectivable, au détriment des autres vecteurs plus subjectifs, intuitifs, humains, de l'apprentissage et de la pratique de la langue : le goût de la découverte, l'épanouissement personnel, l'enrichissement culturel, les relations humaines. On donne en plus trop souvent la priorité à la rentabilité immédiate sur les efforts et les effets à long terme. Et en se focalisant sur des objectifs de plus en plus limités et fonctionnels ([…]), on en reste à une connaissance superficielle, fragmentaire, approximative (stéréotypée) de la langue ou de la culture cible qui, au mieux, permettent aux apprenants de mal communiquer dans plusieurs langues. […] Même si on peut privilégier des usages spécialisés et fixer des objectifs spécifiques, la langue et la culture restent globales et uniques et ne permettent pas des implantations localisées, isolées, urgentes, mais réclament une approche systémique, nuancée, patiente. L'apprentissage d'une langue relève d'une expérience intellectuelle et humaine singulière, sinon, il reste limité dans ses effets. »* (2018 : 194 et 195)

a) Comprendre ET produire : être un acteur social

Nous avons vu en quatrième partie l'intérêt cognitif de l'écrit dans le savoir-apprendre en vue de l'apprentissage du Code. Cet argument en faveur de la réintégration de la production écrite dans Intégracode s'est fait d'autant plus prégnant quand cette cinquième partie a révélé que le projet d'intégration des apprenants Intégracode impliquait non seulement d'apprendre le Code, mais aussi de continuer à se former dans d'autre domaines. L'analyse de nos données a aussi fait émerger que leur projet d'intégration dépasse largement le champ de l'insertion

socioprofessionnelle. Dès lors, quel rôle joue la production écrite dans l'objectif formulé par les concepteurs Intégracode d'*« acquérir des compétences de citoyenneté utiles à l'intégration. » ?*

Non seulement il est impossible, nous l'avons vu, de travailler la compréhension sans travailler la production, mais cela n'aurait pas de sens social : cela reviendrait à créer des interlocuteurs et des citoyens passifs, simples réceptacles de ce qu'ils lisent ou entendent. En 2000 déjà, Rivenc-Chiclet interpellait : *« La demande d'acquisition de compétences de réception constitue une situation créée par de nouvelles attentes, des besoins ressentis, à laquelle il semble a priori réaliste de répondre par la dissociation des compétences. Mais, dans le monde de demain où le monolinguisme deviendra l'exception (Hagège, op. cit.), le véritable enjeu sera sans doute ailleurs : dans la maîtrise du langage et des langues, parce que l'échange deviendra la règle. Comment les sujets limités par une compétence passive arriveront-ils à communiquer, à travailler efficacement, à vivre avec d'autres ?* . Et en ce qui concerne notre public précisément elle mentionnait *: « L'avenir, c'est aussi le vaste public des langues secondes, pour qui la compétence de réception peut certes être améliorée, mais qui a surtout besoin d'une bonne compétence de production. »(Rivenc-Chiclet, 2000).*

D'ailleurs, les entretiens ont montré que le fait de tisser des liens sociaux est essentiel dans le projet d'intégration des apprenants. Et pour pouvoir les tisser, il faut bien produire, à l'oral évidemment, mais à l'écrit aussi, notamment vu l'importance qu'ont pris les nouvelles technologies de la communication et les réseaux sociaux dans ce processus. Les apprenants ont été plusieurs à citer leurs échanges amicaux par texto ou dans les réseaux sociaux comme nécessité d'écrire français en dehors de la formation.

> *M (E5 :13'32) oui il y a aussi les amis quelques amis ils sont ça fait longtemps ici ils sont érythréens (oui)* ***avec garçon on écrit toujours euh français*** *mais avec l'autre c'est pas vivre en France l'autre pays j'écris tigrigna xxx*
> *BFM* ***par textos ? Donc tu as un clavier pour euh****…*
> *M* ***oui y'en a pour tigrigna français et l'anglais*** *aussi trois possibles … [montre son clavier de téléphone] par exemple ici y'a, et ici je changer ici après j'écris ici après j'écris là*

Les concepteurs d'Intégracode étaient d'ailleurs bien conscients du fait qu'il faille s'exprimer pour s'intégrer :

> *(EPG : vers 23') «* ***et l'expression****, on a,* ***au départ on avait dit que c'était pas très important,*** *euh, l'expression* ***sauf que*** *c'est une compétence qu'on a voulu valoriser dans Intégracode parce que euh, c'est intéressant puisqu'****on n'est pas seulement dans la préparation au Code, on est aussi dans des parcours d'intégration*** *»*

Notre analyse nous a menée jusqu'à la préconisation d'une approche actionnelle pour Intégracode. Et dans cette approche, il s'agit bien de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux comme l'explique Puren : « [d]ans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant *traduire* (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant *parler sur* (des documents) ; dans l'approche communicative on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire *parler avec* (des

interlocuteurs) et *agir sur* (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le *Cadre européen commun de référence* […] on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire *agir avec* les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. » (Puren 2002, p. 7 ; 2007, p. 7-8, in Bento 2013)

Cette démarche didactique correspond à une volonté et une fierté des apprenants d'être des acteurs sociaux qui transparaît dans les entretiens, comme dans les exemples ci-dessous :

> *C E4 2'30 « et encore si tu vois les gens comment tu peux faire avant que les gens passent / et il y a des droits aussi / et c'est important aussi d'attacher la ceinture (oui) tout ça c'est très important,* ***et si tu fais un accident, comment tu dois réagir, comment tu peux faire »***
>
> *B (E12 : 18'40) « on a faire pour les chez chez si vous avez avec quelqu'un ou il a mangé quelque chose il a arrêté son cœur* ***je sais comment je aider*** *pour le pour les gens je sors le »*
> *BFM « tu as fait un certificat de secouriste ? (oui) de premiers secours ? »*
> *B « oui oui, on a fait hier ça et je crois mon certificat aussi pour le pour les ou pour les comme ça cardiaque aussi »*
> *BFM « massage cardiaque ? (oui) Avec qui ? Avec le club de foot tu as fait ça ? »*
> *B « on est avec il y a avec euh un policier avec nous et les deux les gens je ne sais pas il s'appelle son travail »*

On se doit donc de dépasser l'intérêt cognitif de la production écrite pour s'intéresser à la vision sociopolitique du citoyen que l'on souhaite former.

b) L'écrit comme transformateur social

Dans les documents institutionnels d'Intégracode, les « compétences de citoyenneté utiles à l'intégration » sont surtout exprimées en référence à des devoirs et des responsabilités. Le bilan par exemple valorise le fait que la formation ait permis aux apprenants *« d'appréhender les règles »*. La conception de l' « acteur social » inhérente à la démarche actionnelle impliquerait d'appréhender aussi les droits et les possibles. D'ailleurs, c'est principalement ce versant que C. retient de la formation civique qu'elle a suivie juste avant Intégracode :

> *C (E4 : 8'25) BFM « alors en // est-ce que tu as pris d'autres cours de français avant le cours d'intégracode ? »*
> *C « Oui j'ai fait éducation civique »*
> *BFM « éducation civique avec euh… »*
> *C «* ***pour euh un étranger si tu viens d'arriver (hum) comment tu dois obtenir tes droits »*** *[quelques échanges sur l'usage du numérique dans la formation]*
> *C « et ça m'a beaucoup aidée /* ***et ils nous ont trouvé que chaque femme tu as des droits****, donc ils nous ont expliqué aussi les droits, donc j'ai compris, […]* ***y'a des droits aussi j'ai compris ça ici et ça m'a fait plaisir*** *»*

L'acteur social n'agit pas qu'avec ses mains comme dans un massage cardiaque, il agit aussi avec ses mots quand il exprime ce qu'il pense. Et c'est particulièrement vrai quand il s'agit de l'exercice de ses droits. Cela renvoie au fameux « Quand dire, c'est faire » d'Austin, ce que Defays appelle « la fonction pragmatique ou instrumentale » du langage parmi les six fonctions qu'il liste (2018 : 30) qui ne doit pas être réservée à certains et nécessite, dans des sociétés fortement littératiées, de pouvoir produire de l'écrit.

Ainsi, d'après Ferreiro *« L'adulte se trouve constamment sollicité comme consommateur de textes. Cependant il devient nécessaire aujourd'hui, si l'on veut sauver l'idée même de démocratie, que les groupes exclus puissent exprimer leurs besoins, leur perception de la réalité, leurs exigences. Des demandes et des exigences qui doivent de plus en plus s'exprimer sous la forme spécifique du texte. L'école pourrait apporter sa contribution en répondant à ce besoin de production écrite. Non seulement en raison de la demande extérieure, mais également pour donner à tous la possibilité de dire qui il est et défendre son point de vue par écrit, dans une société qui ne croit plus à ce qui s'exprime oralement […]. » (2001 : ?)*

Mais pour pouvoir exercer ce droit à s'exprimer il faut non seulement outiller les apprenants en les aidant à développer leur compétence de production écrite mais aussi valoriser son usage par les apprenants en toute liberté. En effet, d'après Ferreiro, *« si l'on évite le recours à l'écriture dans un contexte qui en justifie l'usage, le message que l'on transmet aux gens, finalement, est que l'écriture ne sert à rien. »* (2001 : 144)

Il s'agit en fait d'un enjeu de démocratisation. Ferreiro s'est intéressé au conception de l'écrit chez les enfants non seulement pour réexaminer la science de l'écriture mais aussi parce qu'elle était sensible aux inégalités dans la distribution du savoir, et qu'elle considérait l'enjeu politique de *« la formation de lecteurs critiques et la formation de producteurs de textes » (2001 : 96).*

Faure, à qui nous avons emprunté le titre de cette sous-partie, converge en ce sens : au-delà des devoirs et des droits, l'écriture donne un pouvoir de transformation sociale : *« L'écriture exige, en outre, le respect de normes linguistiques, orthographiques, de spatialisation… impliquant une forme d'insertion dans la société. […] On peut également rappeler que la symbolisation de l'espace par des cartes, des croquis et des plans modifie la conception que l'individu peut se faire de sa place dans le monde, autorisant des réflexions personnelles sur la structuration de ce dernier. »*

De la notion d'insertion, il glisse vers celle d'émancipation que nous voulons aborder ci-après : *« Les transformations sociales dues à la littératie, le développement de l'esprit critique sont donc à considérer dans le cadre de la fonction émancipatrice de l'accès à l'écrit.[…] On comprend ainsi l'enjeu de la démocratisation de cette activité qui fonde l'ensemble des pratiques cognitives et sociales. Il est donc indispensable, non seulement d'alphabétiser tous les individus d'une société, mais aussi d'intensifier le contact avec l'écrit, ce que la seule alphabétisation n'implique pas. » (2011)*

Mortamet rappelle la critique de Lahire (1999) sur la survalorisation du lire-écrire rendu « obligatoire ». Elle interroge le fait que les enquêtes sur l'illettrisme considèrent le taux d'illettrisme comme indicateur de développement et que l'écrit reste pour beaucoup un préalable à tout autre apprentissage, voire à toute vie sociale. *« Le contexte européen, le chômage, les mouvements migratoires, les questions d'intégration et de laïcité, contribuent à entretenir la porosité entre accès à la langue du pays d'accueil, accès à l'écrit et intégration »* (in Leconte 2016 p.283 et 285).

Nous entendons cela, mais, puisque nous sommes dans le champ de la mobilité inclusive, nous considérons qu'actuellement et en France, l'écrit est au langage ce que le permis est à la mobilité. On peut œuvrer à transformer la société pour qu'ils ne soient pas si essentiels à l'autonomie et la reconnaissance sociale, certes. Mais actuellement, en priver certains en arguant que ce n'est pas indispensable, c'est les priver d'un moyen dont d'autres -les dominants- disposent, et les entraver dans leur émancipation sociale. Prendre le bus quand on a le choix entre la voiture et le bus, ce n'est pas comme prendre le bus parce qu'on n'a pas d'autres choix et organiser sa vie en fonction. Il en va de même pour l'écriture et l'oralité.

c) Réponse à l'hypothèse 3 : la fonction émancipatrice de l'écrit

Notre conception de la citoyenneté et la reconnaissance de « l'acteur social » qu'est l'apprenant nous emmène en effet au-delà de l'intégration. Si on lui reconnaît le droit et le pouvoir d'agir sur la société, donc sur les autres et son lien aux autres, comment ne pas lui reconnaître le pouvoir d'agir sur lui-même, de faire des choses pour lui, pour s'épanouir ? C'est la sixième des fonctions du langage listées par Defays : la fonction esthetico-ludique : se faire plaisir, s'épanouir. (2018 : 30) Cette question ne se pose pas que pour les migrants, mais elle se pose aussi pour eux, qui ne sont pas uniquement guidés, contrairement à ce que l'on lit beaucoup, par la dimension pragmatique dans leur apprentissage.

Nos entretiens révèlent d'ailleurs de fréquentes références au plaisir d'apprendre (la langue, la conduite, d'autres choses encore…) et à l'épanouissement personnel :

> *B (E1 : entre 20 et la fin) BFM « et alors pourquoi tu veux passer le Code ? »*
> *B « Pour le conduire »*
> *BFM « pour conduire ? »*
> *B « [sourire] oui »*
> *BFM « Et pourquoi tu veux conduire ? »*
> *B « **Bah, je veux conduire… »***
> ***BFM « [rire] juste pour le plaisir ? »***
> ***B « Ah ouais [grand sourire] »**.*
> *Quelques tours de parole plus loin, incité par notre maladresse d'apprenti enquêtrice, il en vient à parler du lien entre le permis et l'emploi, mais ce n'est vraiment pas ce qui est sorti spontanément.*

M (E5 : 1'17) Le Code de la route c'est important ici en France. Pour euh permis de conduire, c'est obligatoire. Par exemple pour chercher travail, euh pour tout, c'est important. C'est pour ça je suis venu, ça m'intéresse bien. ***Et aussi j'aime beaucoup les voitures. Important pour moi aussi.***

C (E4 : 1'06) « c'est bien d'écrire en cours pour euh même si tu parles tu n'as pas de cours tu peux lire pour mieux comprendre / et ***c'est très important // et j'aime bien écrire*** *»*

C (E4 : 21'43) BFM « hum / est-ce qu'il y a d'autres choses que t'aimerais apprendre ? »
C « Ouais j'aimerais apprendre anglais »
BFM « l'anglais ? »
C « Ouais j'aimais ça mais je n'arrive pas »
BFM « tu essaies d'apprendre toute seule ? »
C « Ouais j'essaie donc ***c'est difficile pour moi de parler mais j'aime bien anglais aussi. »***

M (E8 audio 3/3 : 10'20) BFM « et à quel moment tu écris ? »
M « Quand je suis libre chez moi à... tout le temps presque le soir ? à 19, 20 quelque chose, je vais essayer si j'ai du temps si j'ai xxx je vais écrire comme ça souvent je xxx »
BFM « et ***t'écris pour t'entraîner ou t'écris parce que ça te fait plaisir ? »***
M « Non ça me fait plaisir, *c'est pas un problème »*
BFM « et alors tu écris en français ou en tigrigna ? (en tigrigna) en tigrigna d'accord. Et t'écris des textes ? »
M « Oui j'utilise plein de choses euh c'est quelque chose »
BFM « Donc t'aimes bien écrire en général ? »
M « Oui j'aime bien ».

C. parle même de travailler pour apprendre et non d'apprendre pour travailler !

C (E4 : 22'45) BFM « donc après le Code, tout de suite tu t'occupes du Code, et après tu cherches euh une formation euh » C « bah pour travailler // c'est pour mieux comprendre, ***en travaillant tu peux savoir beaucoup de choses encore*** */ euh comparer les gens et que savoir que dans la vie tout est possible et tu peux vivre là où tu es /// »*

Tout comme agir sur la société implique de vouloir transformer la société, agir sur soi implique de vouloir se transformer. Deux entretiens évoquent aussi cet aspect :

C (E4 : 6'5) « quand je me suis mariée que je suis venue ici / oui et ***quand je suis venue ici ça a changé ma vie*** *(ah oui ?) oui [rire] complètement // ça a changé complètement ma vie, parce que tu vois des gens que tu n'as jamais vus, tu apprends les choses que tu n'as jamais fait,* ***et ça m'a fait plaisir*** *de venir ici et de connaître »*
BFM « et apprendre plein de nouvelles choses ? Tu aimes apprendre ? »
C « Oui j'aime bien apprendre, c'est mon préféré »

L'extrait suivant est d'autant plus intéressant que l'entretien se clôturait mais que l'apprenant a souhaité ajouter quelque chose : il explique ici que le fait de s'installer pour vivre en France implique d'accepter de changer, mais que ce n'est pas incompatible avec le fait d'aimer son pays.
AR (E2 : 25'37 clôture de l'entretien) BFM « merci (hum) autre chose ? »
AR « j'ai pas… aujourd'hui je suis en France j'ai envie beaucoup apprendre beaucoup de france, la langue de français, je connais pour moi et pour tout le monde aussi parce que tu connais pas le français tu restes ici en France obligatoire tu apprendre le plus français, tu connais les lois aussi, ***tu connais tout ce qui est ici, pour changer****, là-bas si,* ***oui tu aimes ton pays, et là aussi vous êtes venus aussi, vous le changez un***

> ***petit peu**, je pas rester si c'est le même pays qu'est déjà faire, là aussi y'a lois tu expliques les lois, tu apprends le français, tu connais tous c'est interdit, attention pour aujourd'hui ou pour plus tard pour ici »*

La thèse de Lebreton qui plaide pour une didactique (trans)formatrice met en lumière cette fonction émancipatrice du langage et de l'apprentissage. Son chapitre 9 « laisser les adultes migrants s'approprier le français » renvoie à la liberté des apprenants dans la perspective appropriative qui *« conduit à remettre en question l'action, sans l'exclure ou la nier, il s'agit de la conjuguer à la réflexion, au cheminement. Par conséquent, il ne s'agit plus d'accompagner pour viser tel objectif mais d'accompagner sans avoir déterminé par avance le chemin à suivre. Ces changements impliquent de ne plus raisonner en termes de besoin, mais en terme de projets. »* (2018 : 350) Ce changement rejoint celui que nous formulions dans la partie précédente.

Et, si du point de vue de la citoyenneté, la liberté n'implique pas l'ignorance des règles, au contraire, il en va de même pour le langage. La liberté dans le rapport au langage et à son apprentissage implique une connaissance du langage normé. Et même si l'on considère maintenant que *« l'opposition entre oral et écrit se présente plutôt comme un continuum allant d'activités à dominante informelle (conversation avec un ami, établissement d'une liste de courses) à d'autres formellement contraintes (rédaction d'une lettre administrative, réalisation d'un discours monologique devant un auditoire) »*, l'écrit reste la manifestation langage dans laquelle la norme est la plus formalisée (Fayol, 2017). Lebreton écrit ainsi : *« si l'étude des rapports à la langue normée, et plus largement à l'apprentissage et à l'écrit, permet de mettre en évidence ces décalages, elle permet également de s'interroger sur ce que signifie et implique l'appropriation d'une langue. Cette thèse tente de démontrer que la norme linguistique est un repère, une base qui permet aux apprenants d'adhérer à la langue, de s'y confronter, de la transformer voire de la transgresser. »* (2018 : 7)

Donc, pour répondre à notre troisième hypothèse, l'intérêt sociopolitique de l'appropriation de la langue par l'écrit est de former des citoyens acteurs et libres, de leur permettre non seulement de transformer la société, mais de se transformer eux-mêmes. Est-ce là la finalité d'Intégracode ? De notre point de vue de formatrice, oui.

Mais quand Defays aborde la question des finalités qu'il définit comme *« les buts, généraux et externes, pour lesquels on décide d'organiser ou de suivre un enseignement de langue, avant de décider de ses objectifs spécifiques et de ses modalités de réalisation. » (2018 : 196)*, il distingue :

- *« les finalités sociétales, politiques, directoriales »* : le profit pour la communauté (desquelles découlent un cahier des charges, la mesure des moyens accordés pour atteindre les objectifs, un contrôle pour évaluer le projet pendant ou après)
- *« les finalités personnelles »* : buts à plus ou moins long terme dépassant le cadre de l'enseignement conçu comme un moyen pour les atteindre

- et *« les finalités pédagogiques »* : la responsabilité de l'enseignant est d'avoir un recul par rapport à la pratique, *« il doit envisager la portée de son enseignement en termes de qualité et d'efficience plutôt qu'en termes de rentabilité »*

Defays précise qu'il y a souvent des projections et des confusions entre ces trois types de finalités mais que des compromis sont nécessaires.

En tant que chercheuse, je renvoie donc la question de la « finalité sociétale » aux représentants institutionnels d'Intégracode quant à leur conception glottopolitique de « la citoyenneté » et de « l'intégration » puisqu'ils formulent la finalité de ce curriculum en ces termes très minimalistes *« finalité : favoriser l'intégration du public primo-arrivant »*.

En effet, dans le cadre d'un mémoire de Master, la temporalité ne nous permet pas d'aller au-delà de la seconde étape d'une recherche-action parmi les cinq décrites par Catroux (2002). Nous avons procédé à *« l'identification du problème »*, nous avons émis des préconisations en vue de *« l'établissement d'un plan d'action »*, mais l'éventuelle *« mise en place de l'action »*, *« l'évaluation de ses effets »*, et la *« communication des conclusions et valorisation de la recherche »* ne sont pas de notre ressort.

d) La recherche-action, (trans)formateur du formateur

Par contre, en tant que formatrice, ce travail de recherche-action aura été ...très formateur. C'est une des caractéristiques de ce type de recherche d'après Catroux (2002) : « *La recherche-action conduit chacun de nous à élaborer et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique même. »* Suite à cette recherche-action qui m'a aussi (trans)formée, ma *« finalité pédagogique »*sera maintenant animée par la recherche de la didactique humaniste, écologique et durable préconisée par Defays.

Humaniste, c'est-à-dire *« qui doit être envisagée à la mesure et au profit des individus, dans leur variété, et du monde où ils ont vocation à s'épanouir »* : *« leur imposer des objectifs préétablis, les contraindre à suivre des parcours pré-programmés, les soumettre à des évaluation systématiques ne favorisent guère l'appropriation, la créativité, ni tout simplement le plaisir, qui sont pourtant les vrais moteurs de tout apprentissage. »* (2018 : 16)

Écologique, au sens où le monde est un système dans lequel chaque acte a un impact sur son environnement, que l'on ne peut se contenter d'envisager ses choix comme des conséquences car ils seront aussi la cause d'autre chose. En effet, *« l'apprentissage et la pratique des langues ne font [...] pas que répondre aux besoins immédiats des personnes et du monde, mais ils les façonnent à long terme. Pour qu'il soit pertinent, pour l'individu comme pour la communauté,*

l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures doit dont tenir compte des conjonctures où il a lieu, mais aussi de celles auxquelles il contribue. » (2018 : 17)

Durable parce-que *« quelles que soient les urgences […], il est aussi de la responsabilité des enseignants de rappeler que les langues et cultures étrangères, à l'instar de la langue maternelle, s'acquièrent progressivement en fonction de logique qui leur sont propres et de la motivation de chaque apprenant. » « La didactique durable envisage aussi le long terme dans ses effets, non seulement pour les personnes que cet apprentissage affectera leur vie durant, mais pour le futur des communautés où ces personnes évolueront et qu'elles influenceront. Car les enseignants de langues et cultures étrangères n'enseignent pas que les langues et les cultures étrangères mais transmettent aussi la vision d'un monde à venir où ces langues et cultures cohabitent - harmonieusement espérons-le – les unes avec les autres. »* (2018 : 18)

CONCLUSION

Quelle place pour l'apprentissage de la production écrite dans le nouveau curriculum Intégracode ? Cette problématique simple construite à partir d'un questionnement de terrain pendant notre stage à l'auto-école sociale Le Bon Créneau à Saint-Étienne du Rouvray, nous a permis de toucher la complexité de la conception et la mise en œuvre d'un nouveau curriculum : Intégracode, une formation de français en vue de préparer l'apprentissage du Code de la route, expérimenté à trois échelles différentes en 2017, 2018 et 2019. Si l'expérience de formation en elle-même a été très riche, cela n'en est pas moins vrai de l'expérience de la recherche-action menée pour ce travail. Les deux furent d'ailleurs complètement imbriquées : nous ne pourrions pas isoler les phases de pratiques de terrain, exploration théorique, choix méthodologiques, construction de corpus, analyse, réflexion théorique et écriture, tant il s'agit d'un processus où ces phases se chevauchent et se nourrissent les unes les autres.

Ce processus nous a amenée à formuler trois hypothèses pour interroger la place de la production écrite dans Intégracode. Bien qu'elle ne fasse pas partie du programme puisque cette compétence n'est pas nécessaire au passage de l'examen du Code, nous avons constaté sa présence en pratique. Nous avons donc analysé ses fonctions au vu des objectifs de formation, en faisant dialoguer la littérature scientifique et notre corpus de données (entretiens, documents pédagogiques et institutionnels). Trois hypothèses, trois approches complémentaires, en partant du terrain avec une réflexion didactique ; puis en prenant du recul pour considérer la démarche FOS qui a régi la conception de la formation ; avant de la remettre en cause par une approche glottopolitique liée à la finalité de contribuer à l'intégration des apprenants.. Car Intégracode s'adresse à des adultes migrants, signataires d'un Contrat d'Intégration Républicaine, un public spécifique donc… dont l'objectif, nous l'avons vu, n'est pas si spécifique que cela.

D'un point de vue didactique, l'hypothèse selon laquelle la production écrite renforcerait l'apprentissage des autres compétences langagières n'est que partiellement validée par notre recherche. C'est un moyen didactique qui peut être utile en effet, que certains apprenants utilisent d'eux-mêmes, et que proposent ou imposent d'utiliser la majorité des formateurs. Mais cela ne renforce l'apprentissage des autres compétences langagières, compréhension orale et écrite, production orale, que si son usage ne réclame pas un effort tel qu'il fait obstacle aux autres apprentissages. Ce n'est donc pas une raison suffisante pour réintégrer la production écrite au programme d'Intégracode. Si l'on s'en tient aux compétences nécessaires pour passer le Code de la route, cela peut même être considéré comme une raison de la contourner.

Mais notre seconde hypothèse nous a amenée à lever la confusion entre « passer le Code de la route » et « apprendre le Code de la route ». Réaffirmer l'objectif de la formation posé par ses concepteurs nous a conduit, selon la démarche du FOS, à une analyse des besoins langagiers des apprenants, complémentaire à ce qui avait été mené, en prenant en compte le savoir-apprendre. Cette analyse a souligné l'intérêt cognitif de l'écriture dans l'apprentissage, bien au-delà de la

fonction communicative qui permet de transmettre une réponse au formateur ou d'emmener une trace écrite des cours chez soi. C'est un puissant levier d'apprentissage qui servira les apprenants tant dans leur apprentissage du français pendant Intégracode que dans leur apprentissage du Code par la suite. Pour mettre toutes les chances de leur côté, on ne saurait donc les en priver. Notre seconde hypothèse posait que la production écrite est nécessaire à l'apprentissage efficace du Code de la route ; notre recherche nous permet de conclure que, si elle n'est pas absolument nécessaire, elle est suffisamment précieuse pour mériter d'être réintégrée au programme d'Intégracode.

Enfin, le fait de nous intéresser de près à l'objectif spécifique annoncé de la formation nous a permis de nous rendre compte du décalage entre la vision institutionnelle du parcours d'intégration des apprenants, linéaire et focalisée sur l'insertion professionnelle et les devoirs du citoyen, et la dynamique d'intégration des apprenants. D'une part cette dernière laisse une large place à la perspective de se former, ce qui renforce la validation de notre seconde hypothèse, et d'autre part, elle dépasse largement le champ de l'insertion professionnelle pour s'étendre à celui du lien social, du besoin d'agir social, et de l'épanouissement personnel. Dès lors, on ne peut faire fi de la fonction d'intégration sociale et politique de la compétence de production écrite dans une société fortement littéraciée comme la France. Notre troisième hypothèse s'en trouve pleinement validée : la production écrite est pertinente à travailler dans le dispositif Intégracode car il sert, d'après ses concepteurs, une finalité d'intégration qui dépasse le seul objectif de passage du Code de la route.

Pour rassembler les réponses à nos trois hypothèses, nous pouvons dire que pour les apprenants Intégracode, la production écrite en français n'est pas indispensable « aujourd'hui », mais leur sera très utile « demain », et essentielle « après-demain ». On peut aussi les synthétiser en fonction de « qui » on voit dans les apprenants : savoir écrire en français n'est pas indispensable aux candidats au Code, mais très utile pour apprendre et donc obtenir son Code, et essentiel pour prendre une part active et autonome à la vie sociale en France. Et, comme il est connu que c'est une compétence particulièrement longue et difficile à développer, d'autant plus en français, il s'agit de ne pas procrastiner !

De fait, quel que soit le cadre institutionnel posé, la liberté pédagogique du formateur lui permet de choisir ce qu'il veut transmettre comme valeurs et messages au-delà du contenu pédagogique. Car il ne faut pas croire qu'on ne transmet qu'un contenu pédagogique. Comme toute interaction sociale, l'interaction didactique est aussi le lieu de l'expression d'une vision du monde, une vision de l'Autre, et une vision de soi. Comme toute interaction sociale, elle est un positionnement politique. Quelle ambition la formation Intégracode porte-t-elle pour ses apprenants ? Gommer les difficultés linguistiques liées au parcours migratoire mais figer leur parcours social dans un milieu caractérisé par un certain rapport à l'écrit, ou travailler simultanément les deux ? Les aider à s'insérer dans le milieu populaire dont Adami (2009) dit qu'il les caractérise et leur « permettre » d'y rester, ou les aider à s'insérer dans la société tout en s'émancipant socialement ? La mobilité sociale ne va-t-elle pas de pair avec la mobilité physique ? Et l'apprentissage, n'est-il pas lui aussi une forme de mobilité ?

Cette approche nous a conduit de la logique de formation à celle de transformation. Transformation de la société par les acteurs sociaux que sont les apprenants. Et transformation personnelle. Permettre à chacun de s'épanouir en fonction de ce à quoi il aspire et ce qui lui fait plaisir, ce n'est d'ailleurs pas qu'une vision politique de l'apprenant. C'est aussi une composante reconnue d'un apprentissage efficace. Defays expose les quatre composantes de la motivation dans l'apprentissage : la motivation relative à l'objet d'apprentissage, au processus, aux circonstances et aux finalités. Il appelle à ne pas miser que sur l'une des quatre, notamment la dernière, trop souvent invoquée, qui instrumentalise l'apprentissage et l'envisage en termes de rentabilité. Mais il reconnaît le besoin d'objectifs pour fixer un programme et apprécier les progrès : plutôt que d'en faire l'unique objet de la motivation, il propose de formuler un contrat pédagogique avec des objectifs intermédiaires. (2018, 169 à 172). C'est en ce sens que vont les préconisations que cette recherche-action nous a amenée à formuler.

En effet, il en va de la responsabilité sociale de ce travail que de ne pas s'en tenir à l'identification des manques ou des confusions. Au sujet d'un tout autre type de formation, Troncy s'interrogeait *« révéler ainsi la fragilité de ces formations n'est-ce pas, d'une certaine manière, contribuer à cette fragilité ? »* (2015) pour défendre les propositions didactiques issues d'un travail qui, à l'origine, ne l'était pas. Nous voulons nous aussi contribuer à la poursuite et la réussite d'Intégracode, et par là même à celle de tous les apprenants, formateurs et structures impliquées. Il ne s'agit en aucun cas d'invalider ce qui a été mené jusque-là mais bien de le renforcer après cette première phase expérimentale très prometteuse aux yeux de tous les acteurs engagés. Nous avons bien conscience qu'il n'est pas toujours possible, pour des raisons de ressources notamment (en temps, en argent et en compétences), de repenser l'ensemble d'un curriculum, mais notre travail aura été utile si sa lecture permet aux différents acteurs d'ouvrir des pistes de réflexion et de poser quelques garde-fous.

Sans n'être qu'une transposition de la validation de nos trois hypothèses, les préconisations qui ont émergé au cours de ce travail sont également au nombre de trois :

- Intégrer explicitement la production écrite au programme de formation Intégracode, sans nécessairement la sanctionner par une épreuve dans l'évaluation sommative où elle joue déjà un rôle indirect mais réel.

- Intégrer explicitement et de manière transversale au programme de formation Intégracode le développement de compétences liées au savoir-apprendre parmi lesquelles figurent des compétences de production écrite, mais bien d'autres aussi, en s'appuyant sur les différents types de discours auxquels les apprenants sont et seront confrontés.

- Opter pour une perspective actionnelle pour permettre à l'apprenant d'être l'acteur principal de son apprentissage, autonome, responsable et épanoui à la fois, comme le citoyen-conducteur que nous lui souhaitons de devenir. C'est-à-dire dépasser la considération de l'apprentissage du Code de la route comme objectif spécifique de

l'apprentissage langagier pour en faire un projet moteur dont la réalisation est accompagnée par le formateur.

D'après Bento (2013), cette perspective actionnelle relève de trois grands champs théoriques : les sciences du langage, les théories de l'apprentissage et la sociologie, à l'image de la didactique des langues dans son ensemble. Ceci dit, avec Cuq et Gruca, elle remarque aussi que les principales disciplines contributoires sont les deux dernières et que la linguistique est plutôt en perte de vitesse. (2005 : 139-140) En ce sens, notre travail, pourtant transdisciplinaire, reflète les tendances actuelles en didactique des langues. Il se voulait centré sur un public plutôt que sur un objet : les adultes migrants pour qui la langue française est « seconde », plutôt que le français langue seconde dans son ensemble. Cette centration nous a amenée à nous appuyer sur des sources théoriques de disciplines très diverses, mais aussi à identifier un certain manque en la matière. A notre modeste connaissance, l'apprentissage de la production écrite en français par des adultes migrants (en immersion linguistique permanente et en apprentissage guidé ponctuel) nous a semblé peu développé dans la littérature scientifique.

Cela ne nous a pas empêchée de faire cheminer notre réflexion, bien au contraire. Si écrire (trans)forme les apprenants adultes migrants, écrire nous a (trans)formée. Certes des bribes de cette réflexion aurait pu émerger sur le terrain à partir de nos questionnements et de nos échanges avec les autres formateurs, mais c'est bien en écrivant que nous avons pu, d'une part, aller aussi loin, et d'autre part, nous approprier réellement les conclusions. Finalement, notre public est-il si spécifique si ce qui nous pousse et nous aide à apprendre en tant que formateur rejoint ce qui le pousse et l'aide à apprendre ? A ce sujet, d'un point de vue didactique, qui a été notre première approche, Cadet et Rinck écrivent : *« L'ensemble de ces travaux montre notamment en quoi l'écriture favorise l'analyse des pratiques professionnelles et la formation de « praticiens réflexifs ». […] [I]ls montrent aussi que, pour des apprenants-futurs enseignants de français et leurs apprenants, la didactique de l'écriture mérite d'être envisagée de manière continue, en termes d'héritage et de transmission. »* (2014). Depuis une analyse glottopolitique, qui a aussi été la notre en dernier lieu de ce travail, Leconte souligne aussi que *« [l]a réflexion autour des besoins langagiers permet aux acteurs des formations de prendre en compte la diversité des apprenants dans l'élaboration des contenus de formation et ce, dans un contexte où les politiques linguistiques tendent à uniformiser et à prescrire en fonction de catégorie administratives. Réfléchir aux besoins langagiers permet aux formateurs de revenir aux fondamentaux du métier, à commencer par la centration sur l'apprenant, dans une période où les questions migratoires sont très – trop ? - présentes dans l'espace public et instrumentalisée dans le débat politique. » (2016 : 11).*

C'est une dernière recommandation sur laquelle nous aimerions conclure ce travail : la formation des formateurs. Cette recherche-action nous a offert, en tant que formatrice, cet espace et ce temps de (trans)formation. C'est aussi un thème qui a émergé de notre analyse de l'entretien avec le responsable national Intégracode mais que nous n'avons pas exploité jusque là. La formation Intégracode, par ce choix de créer des binômes de formateurs FLE et moniteurs auto-école plutôt que d'externaliser la formation, tente en fait de répondre aussi à un autre

besoin que celui des apprenants : le besoin de formation des moniteurs d'auto-école sociales aux besoins d'un public très présent dans leurs apprenants, les adultes migrants allophones. Pour que cela porte pleinement ses fruits, et en revenant à une vision curriculaire d'ensemble, il nous apparaît essentiel que la poursuite et le déploiement d'Intégracode incluent des espaces et des temps de réflexion et de prise de recul, personnelle et collective, pour les formateurs.

C'est en effet, explique Roegiers, à l'interface entre le niveau politique et technique que doit se situer le choix d'une approche curriculaire. *« Elle constitue l'architecture pédagogique d'un système éducatif, et conditionne à la fois la manière dont sont rédigés les programmes d'études, les pratiques de classe, l'évaluation des acquis des élèves, la formation des enseignants et la conception des manuels scolaires. »* Son plus grand enjeu actuellement est de *« combiner le complexe (le sens) et le concret (l'évaluable)»*. Au-delà de notre satisfaction de linguiste à retomber sur nos mots, est-ce une coïncidence si, face à cet enjeu, cet auteur préconise l'approche curriculaire de la *« pédagogie de l'intégration » ? « Il s'agit de ce processus, propre à chaque élève, à travers lequel il utilise des ressources acquises (savoirs, savoir-faire...) et les mobilise pour faire face à des situations complexes. L'apprentissage de l'intégration, c'est-à-dire l'apprentissage à faire face individuellement à des situations complexes constitue une partie importante des apprentissages. »* Cette pédagogie de l'intégration est tout à fait compatible avec la perspective actionnelle au niveau didactique puisqu'elle peut passer par exemple par *« la réalisation d'une tâche complexe »*.(2011)

Avec cette dernière recommandation et les précédentes, nous espérons que ce mémoire contribuera à sa modeste mesure au défi de combiner le complexe et le concret dans ce curriculum innovant qu'est Intégracode. Nous retenons aussi pour nous cet enjeu dans la poursuite de notre parcours professionnel. Ce stage et ce travail y ont grandement contribué en confirmant trois choses. D'une part, notre intérêt pour le rapport entre langue et insertion, qui à côté de la formation de français pour adultes migrants, nous ferait plutôt pencher vers les questions d'illettrisme que vers la formation sur objectif spécifique de professionnels expatriés. D'autre part, l'intérêt en tant que formateur d'être en partie associé à la conception ou l'ajustement de la formation. Enfin, le plaisir de continuer à apprendre aux côtés des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Documents institutionnels d'Intégracode

Présentation institutionnelle du projet 2018

Programme de formation 2018

Bilan national de la session 2018

Référentiel Intégracode - juin 2019 (contenant notamment le programme de formation, les fiches de compétences langagières correspondantes et les outils pédagogiques communs)

Bilan de la session Intégracode 2019 du Bon Créneau

Publications

Abdallah, M. H. (2003). Les auto-écoles associatives pour un code de conduite sociale. *Hommes & Migrations*, *1245*(1), 113–115. https://doi.org/10.3406/homig.2003.4071

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants: intégration, littératie, alphabétisation*. Paris: CLE internat.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, *n° 29*(2), 9–44. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm

Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, *Vol. XIX*(2), 71–83. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-71.htm

Balas, B. (2009). La construction de la langue écrite par l'adulte apprenant : l'exemple de la copie d'écrit. *Savoirs*, *n° 21*(3), 113–131. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-3-page-113.htm

Barré-de-Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, *Vol. VIII*(1), 107–120. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-107.htm

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, *7*(7–1), 87–100. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404

Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L' enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris: Archives contemporaines.

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

Bruneau, A., Castellotti, V., Debono, M., Goï, C., & Huver, E. (2012). Langue(s) et insertion: quelles relations, quelles orientations? Autour d'une controverse : le FLI. *Ville École Intégration - Diversité*, (n°170), 185–192. Consulté sur https://hal-univ-tours.archives-ouvertes.fr/hal-01057407

Cadet, L., & Rinck, F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, *n° 184*(1), 3–13. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-3.htm

Capitani, A. (2013). *Conduite langagière, le français du code de la route* (Mémoire de Master 2 FLE). Université Stendhal, Grenoble.

Castellotti, V., & Py, B. (Eds.). (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon: ENS Editions.

Castellotti, V., & Robillard, D. de. (2001). Langues et insertion : quelles articulations ? *Langage et societe*, *n° 98*(4), 5–16. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-4-page-5.htm

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. Cahiers de l'Apliut*, (Vol. XXI N° 3), 8–20. https://doi.org/10.4000/apliut.4276

Colloque de Linguistique Appliquée, Springer, C., & Confédération Française pour le Développement de la Linguistique Appliquée (Eds.). (1998). *Actes du 2e Colloque de Linguistique Appliquée Les Linguistiques Appliquées et les Sciences du Langage*. Strasbourg: Université de Strasbourg 2.

Cordier-Gauthier, C., Dion, C., Véronique, G. D., Collès, L., & Dreyfus, M. (2007). *CHAPITRE 2. Français langue seconde, université et recherche au Canada, en Belgique, en Suisse et en France*. De Boeck Supérieur. Consulté sur https://www.cairn.info/le-francais-langue-seconde--9782804155247-page-29.htm

Cornaire, C., & Raymond, P. M. (2008). *La production écrite*. Paris: CLE International.

Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *no 140*(4), 475–489. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Grenoble: Presses Univ. de Grenoble.

Cyr, P. (2008). *Les stratégies d'apprentissage* (Nachdr.). Paris: Cle International.

Defays, J.-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues.* Sprimont: Pierre Mardaga Editeur.

Dionne, H. (1998). *Le développement par la recherche-action*. Paris: L'Harmattan.

Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, *n°174*(3), 57–68. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-57.htm

Europarat (Ed.). (2010). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, *n°174*(3), 19–26. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-19.htm

Fayol, M. (2017a). CHAPITRE III - Apprendre l'écrit. *Que sais-je?*, *2eed.*, 54–83. Consulté sur https://www.cairn.info/l-acquisition-de-l-ecrit--9782130788935-page-54.htm

Fayol, M. (2017b). CHAPITRE PREMIER - Lire, écrire, comprendre et rédiger : comment font les adultes ? *Que sais-je?*, *2eed.*, 11–34. Consulté sur https://www.cairn.info/l-acquisition-de-l-ecrit--9782130788935-page-11.htm

Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *n° 174*(2), 147–155. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm

Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris: Retz.

Guérin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, *n°174*(3), 139–144. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-139.htm

Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans la recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *Vol. 38*(1), 7–10. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-1-page-7.htm

Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, *n°176*(1), 77–90. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm

Heller, M., & Boutet, J. (2006). vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et société*, *n° 118*(4), 5–16. Consulté sur https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LS_118_0005

Henault, & De Margerie. (1974). L'écrit, spécificité et diversité. *Le Français Dans Le Monde*, *109*.

Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris: Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales. 3:* ... Paris: Colin.

Lebreton, E. (2017). *Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants*. Normandie. Consulté sur http://www.theses.fr/2017NORMR136

Leconte, F. (Ed.). (2016). *Adultes migrants, langues et insertions sociales: dynamiques d'apprentissage et de formations*. Paris: Riveneuve.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (1. ed). Paris: Hachette.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.

Marin, B. (2011). Écrits premiers, seconds, métascripturaux : des signes à la conquête de l'abstraction. *Le français aujourd'hui*, *n°174*(3), 129–134. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-129.htm

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. *U*, *4e éd.*, 235–312. Consulté sur https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706-page-235.htm

Pallié, & Mucchielli. (2016). Introduction | L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Retrieved June 3, 2020, from https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706-page-9.htm

Parpette, C. (1997). Le discours oral : des représentations à la réalité. In COFDELA (Ed.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage* (pp. 126–134). Strasbourg, France. Consulté sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376581

Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui*, *n° 170*(3), 51–62. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-3-page-51.htm

Portelette, A. (2011). Écrire pour mieux lire. *Le français aujourd'hui*, *n°174*(3), 69–78. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-69.htm

Prescod, P., & Robert, J.-M. (2014). La langue seconde à la croisée des chemins. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *n° 174*(2), 139–146. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-139.htm

Privat, J.-M. (2006). Cartes et autres objets variés et multiples. Un habitus littératien ? *Pratiques*, *131*(1), 125–130. https://doi.org/10.3406/prati.2006.2122

Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *no 140*(4), 491–512. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-491.htm

Puren, C. (2007). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Consulté le 3 juin 2020 sur https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844

Rivenc-Chiclet, M.-M. (2000). *Chapitre 2. La dissociation des compétences : une position réaliste ?* De Boeck Supérieur. Consulté sur https://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangere-1--9782804126186-page-85.htm

Robert, J.-M. (2015). Pour un entrée en douceur dans l'écrit en français langue étrangère et seconde. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *N° 179*(3), 351–357. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-351.htm

Roegiers, X. (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, *49*, 36–48.

Rosier, J.-M. (2002). Évaluer. *Que sais-je?*, (2656), 93–116. Consulté sur https://www.cairn.info/la-didactique-du-francais--9782130525479-page-93.htm

Troncy, C. (2015). Formuler des propositions didactiques dans le cadre d'une analyse sociopolitique : est-ce bien pertinent ? *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, *N° 7*(1), 99–110. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2015-1-page-99.htm

Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle: vivre la diversité humaine*. Paris: Seuil.

Verbunt, G. (2005). Les obstacles culturels aux apprentissages. *Ela. Études de linguistique appliquée, no 140*(4), 409–420. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-409.htm

Vigner, G. (2008). *Enseigner le français comme langue seconde* (Nachdr.). Paris: CLE international.

Zumbihl, H. (2004). Cadre théorique et méthodologique d'une étude sur l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire. *ASp. la revue du GERAS*, (43–44), 125–134. https://doi.org/10.4000/asp.1119

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS....3
SOMMAIRE....4
INTRODUCTION....5
I. INTEGRACODE : UN PROJET INNOVANT A LA CROISÉE DE DEUX SECTEURS....9
A) Un projet issu de la mobilité inclusive....9
a) Enjeux et acteurs de la mobilité inclusive....9
b) Du constat du besoin à la concrétisation d'un curriculum innovant et expérimental....10
c) Contenu, expérimentation et déploiement de ce nouveau curriculum....12
d) Mon stage et mon public à l'auto-école sociale Le Bon Créneau....14
B) Un projet qui s'inscrit dans le champ de la formation linguistique des migrants adultes....16
a) Émergence de ce champ disciplinaire....17
b) Spécificité du public migrant adulte en formation linguistique en France ?....19
II. LA RECHERCHE-ACTION AU SERVICE DE L'INNOVATION....22
A) Du terrain à la recherche....22
a) Motivation personnelle et question de départ....22
b) La « réussite » du dispositif, une question de point de vue....23
c) Problématique et hypothèses....25
B) Démarche, intérêts et limites de cette recherche-action....25
a) Un rapport engagé et familier au terrain....25
b) Une recherche d'équilibre entre prise de recul et contraintes spatio-temporelles....27
c) Les données de l'enquête....28
III. L'ÉCRIT, UN IMPÉRATIF DIDACTIQUE ?....35
A) Prendre en compte les cultures d'apprentissage et d'enseignement ?....35
B) La production écrite est déjà présente dans Intégracode....41
a) La prise de note....43
b) Les activités d'entraînement....46
c) L'outil d'évaluation Intégracode....48
d) L'interdépendance des compétences langagières....53
e) Réponse à l'hypothèse 1 : l'écrit comme UN moyen didactique pour Intégracode....54
IV. UNE DÉMARCHE FOS À COMPLÉTER....56
A) L'analyse du besoin, un incontournable de la démarche FOS....57

B) Réintégrer le savoir-apprendre comme objectif d'Intégracode.....62
a) Le savoir-apprendre : des besoins constatés dans le feu de l'action.....63
b) Le savoir-apprendre : l'analyse des besoins par l'analyse des discours et l'observation du terrain.....68
c) Si c'est du FOS, alors c'est du FOFA.....71
C) L'intérêt cognitif de la production écrite.....73
a) Dissocier le métacognitif du métalinguistique.....73
b) L'écrit permet la distanciation puis l'appropriation de l'objet d'apprentissage.....74
c) Réponse à l'hypothèse 2 : un moyen cognitif trop précieux pour en priver des apprenants...76
V. OU S'EXTRAIRE DE LA DÉMARCHE FOS ?.....83
A) Quelle intégration ?.....83
a) Une vision institutionnelle de l'intégration.....84
b) Les apprenants ont un projet d'intégration plus global, plus dynamique, plus ambitieux.....86
c) Ce projet global habite leur apprentissage linguistique.....90
d) L'acculturation à une société fortement littéraciée.....93
B) Implication glottopolitique d'un positionnement FOS.....96
a) Une vision court-termiste, fonctionnelle, et élitiste, qui n'est pas celle des concepteurs.....96
b) Pour une approche actionnelle : le projet du Code, moteur de l'apprentissage du français. 102
C) Revendiquer la finalité émancipatrice de la formation.....108
a) Comprendre ET produire : être un acteur social.....108
b) L'écrit comme transformateur social.....110
c) Réponse à l'hypothèse 3 : la fonction émancipatrice de l'écrit.....112
d) La recherche-action, (trans)formateur du formateur.....115
CONCLUSION.....117
BIBLIOGRAPHIE.....122
TABLE DES MATIÈRES.....127
TABLE DES ANNEXES.....129

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 - Contenu pédagogique dans la fiche projet de mars 2018.....130
ANNEXE 2 - Fiche de compétences linguistiques 2018 module 3) séquence a).....131
ANNEXE 3 - Programme de formation 2019.....132
ANNEXE 4 - Contenu de la formation en présentiel 2019.....133
ANNEXE 5 - Table des fiches de compétences langagières 2019.....134
ANNEXE 6 - Fiche de compétence langagière 2019 module 2) séquence 1).....135
ANNEXE 7 - Exemple de mémo créé collectivement.....136
ANNEXE 8 - Évaluations finales de B. (à g.) et M. (à d.).....137
ANNEXE 9 - Fiches d'activité sur les questions ouvertes de B (à g.) et M (à d.).....147
ANNEXE 10 - Fiches d'observation de conduite de B. (à g.) et M. (à d.).....149
ANNEXE 11 - Questionnaire de satisfaction de B.....151
ANNEXE 12 - Questionnaire de satisfaction de M.....152
ANNEXE 13 - Dépouillement du questionnaire de satisfaction du groupe Le Bon Créneau 2019.....153
ANNEXE 14 - Grille des entretiens finaux avec les apprenants.....154
ANNEXE 15 - Choix et convention de transcription et référencement.....155
ANNEXE 16 - Transcription de l'entretien n°12 avec B.....156
ANNEXE 17 - Transcription de l'entretien n° 8 avec M.....166
ANNEXE 18 - Guide de l'entretien avec le responsable national.....172
ANNEXE 19 - Transcription de l'entretien avec le responsable national (PG).....173
ANNEXE 20 - Questionnaire envoyé aux formateurs.....183
ANNEXE 21 - Dépouillement du questionnaire envoyé aux formateurs.....185

ANNEXE 1 - Contenu pédagogique dans la fiche projet de mars 2018

Projet porté et animé par

Le **contenu pédagogique** est:

- construit à partir du contenu du REMC (référentiel d'éducation pour une mobilité citoyenne, voir contenu synthétique en annexe 3)
- décliné selon la progression modulaire suivante à partir des 6 thèmes suivants :
  1. Je découvre le véhicule
  2. Je prends les commandes
  3. Je regarde autour de moi
  4. Je rencontre les autres
  5. J'applique les règles
  6. Je me prépare pour passer le code
- D'une durée de 150 heures organisées comme suit :
  - Une formation collective en présentiel (132 heures) basée sur les 6 thèmes
  - Une formation individuelle à distance (12 heures) basée sur l'autoformation à travers des ressources en ligne (plateformes, mooc, …)
  - Evaluation des acquis sociolinguistiques (à mi parcours et fin) (3 heures)
  - Un suivi et un bilan individualisés du parcours permettant la continuation du parcours (3 heures).
- animé par deux formateurs : un spécialisé dans l'apprentissage de la langue française et un enseignant de la conduite et de la sécurité routière.

ANNEXE 2 - Fiche de compétences linguistiques 2018 module 3) séquence a)

Intégracode

Définition des compétences linguistiques associées aux compétences du code de la route

Structure : Mobil'emploi

MODULE 3-a Je regarde autour de moi	Compétences REMC	Compétences linguistiques	Outils lexicaux	Outils syntaxiques
Thème L **Signalisation verticale permanente et temporaire** p 22 à 42 1- Danger / prescription / indication / direction + panonceaux 2- Panneaux en lien avec les priorités + giratoire 3- Les feux 4- Les agents 5- Les bornes	La logique de la sémiologie routière (3.07) Prise d'information : lecture de la signalisation	Positionner un objet Exprimer une distance et une étendue Savoir évaluer en mètres et en kilomètres Avertir, mettre en garde Exprimer l'obligation et l'interdiction	Les formes et les couleurs Les différents types de véhicules et d'usagers : Voiture/transports de marchandises/ 3,5T/ véhicule articulé/ motocyclette/cyclomoteur/cyclistes/piétons Repères dans l'espace Du côté de, avant et après, devant et derrière, à partir de /à ...m, jusqu'à/de, où, ici, là et par là De face et de profil Indicateurs de temps : Quand, tout de suite, avant/après Verbes : - être obligé de - avoir le droit de Les verbes modaux : falloir, devoir	Formes de phrases : affirmative, négative et interrogative (inversion sujet-verbe) La négation : « ne...que / aucun », « ni...ni » Présent de l'indicatif des verbes être et avoir, aller et venir Modalisation : Je suis obligé de / j'ai le droit de / je n'ai pas le droit de / Je dois / je ne dois pas / je peux / je ne peux pas Locutions adverbiales : Avec, sans, Fréquent Adjectifs indéfinis : tout, tous, toute, toutes

ANNEXE 3 - Programme de formation 2019

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Programme de formation

Public visé

Personnes issues de l'immigration, majeures, en situation administrative régulière, souhaitant préparer le permis de conduire en vue de faciliter leur intégration

Objectif général

Acquérir un socle de compétences langagières relevant du niveau B1 (CECRL) nécessaires à la préparation du code de la route
Acquérir des compétences de citoyenneté utiles à l'intégration

Pré requis

Niveau A2 du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) validé, en particulier pour la compréhension écrite

Déroulé

Formation collective en présentiel organisée en 5 modules de formation dont le contenu s'appuie sur les 10 familles du code de la route (voir contenu détaillé en annexe)
Autoformation accompagnée

Méthodes et moyens pédagogiques

Toute méthode permettant la facilitation de l'apprentissage ; la méthode active sera privilégiée.

Encadrement de la formation par deux formateurs qualifiés : un spécialisé dans l'apprentissage de la langue française et un enseignant de la conduite et de la sécurité routière. Chacun des deux formateurs assure environ la moitié des séances.

Mise à disposition de supports pédagogiques variés : livre du code de la route, textes, images, vidéos, dépliants, sites internet, ….

Mise à disposition d'ordinateurs avec connexion à Internet

Evaluation et suivi

Evaluation sommative au début et à la fin de la formation
Evaluations formatives durant le parcours pour mesurer de façon régulière les acquis

Suivi individualisé au début, à mi parcours et à la fin de la formation

Durée

200 heures sur 12 semaines

Evaluation : 4h	Présentiel : 165h	Autoformation : 28h	Suivi :3 h

ANNEXE 4 - Contenu de la formation en présentiel 2019

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Annexe

Contenu de la formation

Module 1 : Découvrir le véhicule	30 heures
Séquence 1 Découvrir l'extérieur *15 heures*	Les organes mécaniques du véhicule Les équipements du véhicule Les éléments liés à la sécurité
Séquence 2 Découvrir l'intérieur *15 heures*	Les commandes et témoins internes au véhicule Les étapes d'une bonne installation Les éléments liés à la sécurité

Module 2 : Regarder autour de soi	33 heures
Séquence 1 Identifier et interpréter les indices utiles *18 heures*	Les indices formels L'espace de circulation
Séquence 2 Traverser des zones dangereuses *15 heures*	L'évaluation des risques et des dangers L'analyse des situations dangereuses

Module 3 : Rencontrer les autres	33 heures
Séquence 1 Aborder une intersection *12 heures*	Les différents types d'intersection Les règles de priorité
Séquence 2 Croiser et dépasser les autres véhicules *11 heures*	Les actions de conduite La recherche d'indices
Séquence 3 Partager la route *10 heures*	Le déplacement des usagers vulnérables Le croisement et le dépassement de certains véhicules

Module 4 : Prendre les commandes	30 heures
Séquence 1 Immobiliser le véhicule *15 heures*	L'arrêt et le stationnement Les manœuvres
Séquence 2 Conduire dans des conditions de circulation normales et particulières *15 heures*	La position sur la chaussée Les situations particulières de circulation (nuit, intempéries) Circulation sur autoroute

Module 5 : Appliquer les règles	39 heures
Séquence 1 Evaluer les risques et les quantités *15 heures*	La prise de conscience des risques Les éléments liés à la vitesse
Séquence 2 Evaluer les risques en lien avec la règlementation *15 heures*	La règlementation Le transport des passagers Les situations d'accidents
Séquence 3 Utiliser le véhicule dans le respect de l'environnement *9 heures*	La notion d'éco-conducteur L'éco-mobilité Le véhicule et l'environnement

Total : 165 heures

ANNEXE 5 - Table des fiches de compétences langagières 2019

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Fiche de compétences langagières

Compétences langagières communes à tous les modules :

- Lire et comprendre tout type d'écrit en lien avec le code de la route et la sécurité routière
- Comprendre l'essentiel de nombreux documents audio-visuels utilisés pour préparer le code de la route
- A l'oral, donner des raisons ou explications, exprimer ses réactions et son analyse face à une situation en lien avec le code la route

Compétences langagières spécifiques par module

Module 1 Découvrir le véhicule	Module 2 Regarder autour de soi	Module 3 Rencontrer les autres	Module 4 Prendre les commandes	Module 5 Appliquer les règles
Décrire et caractériser les différentes parties extérieures d'un véhicule	Décrire et caractériser la signalisation : panneaux et marquage au sol	Décrire et caractériser une intersection, un rond-point et un carrefour à sens giratoire ; les comparer	Décrire et caractériser l'arrêt et le stationnement	Donner une raison, expliquer un choix à faire dans une zone à risque
Décrire l'état extérieur d'un véhicule (propreté, usure, ...)	Comparer les panneaux	Décrire une suite d'actions relatives au franchissement d'une intersection, d'un rond-point ou d'un carrefour à sens giratoire	Décrire et caractériser la signalisation relative à l'arrêt et au stationnement	Donner des précisions sur les moyens de communication avec les autres usagers
S'informer sur des situations à risque relatives à l'état des pneumatiques	Avertir, mettre en garde en faisant le lien avec les dangers relatifs à la signalisation	Donner les explications relatives à la priorité de passage	Comparer les types de stationnement	Décrire et caractériser les distances liées à l'arrêt du véhicule
Donner des précisions sur les précautions à prendre pour entrer dans un véhicule	Exprimer une obligation ou une interdiction en lien avec les panneaux ou le marquage au sol	Comparer les ordres de passage en lien avec les règles de priorité	Exprimer une interdiction en lien avec l'arrêt ou le stationnement	Avertir, mettre en garde en faisant référence aux déficiences du conducteur
Raconter une série d'instructions pour entrer dans un véhicule	Se situer dans l'espace de circulation	Fournir des informations sur les indications à suivre en présence de feux	Exprimer la cause et la conséquence en faisant le lien avec les risques relatifs à un stationnement dangereux ou gênant	Donner des précisions sur les précautions à prendre en cas de déficiences au volant
Décrire et caractériser les principaux organes et commandes à l'intérieur du véhicule	Décrire et caractériser les passages à niveau	Donner des précisions sur les instructions à suivre pour croiser et dépasser un véhicule	Raconter une suite d'instructions relatives au stationnement réglementé	Décrire et caractériser les documents obligatoires et utiles à avoir à bord du véhicule
Donner des précisions sur les précautions à prendre pour s'installer au poste de conduite et pour sortir du véhicule	Comparer les passages à niveau en tenant compte de la signalisation	Raconter une suite d'actions relatives au croisement et au dépassement d'un véhicule	Décrire et caractériser l'espace de circulation	Décrire et caractériser les passagers d'un véhicule lors de leur installation et de leur transport
Raconter une série d'instructions pour s'installer au poste de conduite et pour sortir du véhicule	Formuler des hypothèses en lien avec la traversée d'un passage à niveau	Avertir, mettre en garde lors d'une manœuvre de croisement et de dépassement	Caractériser la vitesse en lien avec la réglementation	Donner une raison, expliquer un choix en lien avec les règles concernant le transport des passagers
Exprimer l'obligation relative au transport des passagers	Décrire et caractériser un tunnel	Formuler une hypothèse en lien avec les conditions du dépassement	Donner des informations sur les risques liés à la vitesse	Formuler des hypothèses en lien avec le chargement du véhicule
	Exprimer une obligation ou une interdiction lors de la traversée d'un tunnel	Décrire et caractériser les usagers vulnérables ; les comparer aux autres usagers	Donner une explication, justifier un choix relatif à l'adaptation de la vitesse en fonction des conditions de circulation	Avertir, mettre en garde en faisant le lien avec les infractions et les sanctions
	Exprimer la cause et la conséquence en lien avec la conduite à tenir en cas d'incendie dans un tunnel	Donner des précisions sur les actions des usagers lors de leurs déplacements	Donner des précisions sur les règles spécifiques de circulation sur autoroute	Raconter une suite d'instructions relatives au comportement à adopter en cas d'accident
		Donner une raison, expliquer un choix sur le comportement à tenir en présence d'usagers vulnérables ou de motards	Formuler une hypothèse en lien avec les conditions de circulation sur autoroute	Donner une raison, expliquer un choix en faisant référence aux avantages et inconvénients des différents modes de transports
		Exprimer une obligation ou une interdiction en lien avec le croisement ou le dépassement de certains		Exposer les risques liés à l'environnement lors de l'achat d'un véhicule
				Donner des précisions sur les précautions à prendre pour entretenir et charger un véhicule
				Développer une argumentation logique et cohérente en lien avec la pratique de l'écoconduite au volant

ANNEXE 6 - Fiche de compétence langagière 2019 module 2) séquence 1)

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Fiche de compétences langagières

Module 2 : Regarder autour de soi
Séquence 1 : Identifier et interpréter les indices utiles

Compétences REMC :

Rechercher la signalisation, les indices utiles et en tenir compte

Familles code de la route :

L	C	R	U	D	A	P	M	S	E
☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Compétences langagières :

Décrire et caractériser la signalisation : panneaux et marquage au sol

Comparer les panneaux

Avertir, mettre en garde en faisant le lien avec les dangers relatifs à la signalisation

Exprimer une obligation ou une interdiction en lien avec les panneaux ou le marquage au sol

Se situer dans l'espace de circulation

Outils lexicaux :

La signalisation routière : *le panneau, le panonceau, les lignes, les flèches, les balises, les voies réservées, les damiers, les zébra*

L'espace de circulation : *la chaussée, la voie, l'accotement, les types de route*

La circulation : *circuler, contourner, emprunter, tourner, changer de voie, traverser, manœuvrer*

Les actions en situation de conduite : *maintenir son allure, adapter sa vitesse, anticiper, avertir, éviter un obstacle, maîtriser la trajectoire*

Outils syntaxiques :

Les verbes prépositionnels : *circuler sur, se rendre à, permettre de, se réduire à, faire attention à*

Participe passé des verbes prépositionnels à valeur adjectivale : *limitée à, imposées à, placé sur, inclus dans, implantés pour*

La tournure impersonnelle des verbes : *il est interdit de, il est conseillé de*

L'hypothèse certaine : *si + présent + présent*

Les adjectifs indéfinis : *à n'importe quel endroit, tous les usagers, d'un ou de plusieurs piétons*

La nominalisation : *la signalisation, l'obligation, la prescription, l'interdiction, l'indication, l'affectation, la direction, la bifurcation, la déviation, le marquage*

Les adverbes de manière : *uniquement, précédemment, seulement*

Les indicateurs de lieu, de situation, d'espace : *à hauteur du, à partir du, jusqu'à, à proximité de, au-dessus de, à environ*

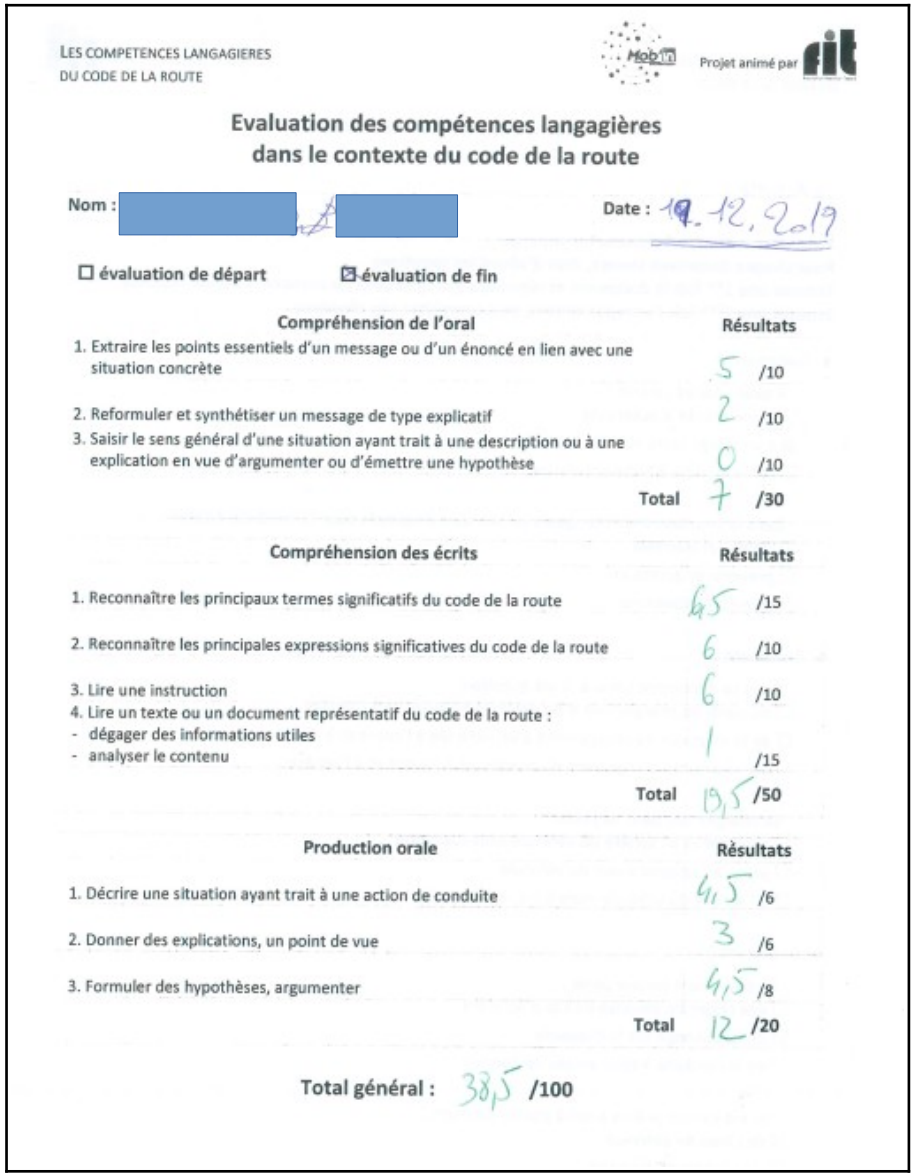
Les indicateurs de temps : *à tout moment de, à l'approche du, lors de*

ANNEXE 7 - Exemple de mémo créé collectivement

LE CONSEIL – CONSEILLER

Je te conseille de + *infinitif* **Je vous conseille de + *infinitif***	Je te conseille de vérifier l'angle mort plusieurs fois. Je vous conseille de ne pas rester derrière ce camion.
Tu devrais + *infinitif* **Vous devriez + *infinitif***	Tu devrais regonfler tes pneus. Vous devriez regonfler vos pneus.
IMPERATIF	Vérifiez l'état de la voiture avant de partir ! Vérifie l'état de la voiture avant de partir ! Vérifions l'état de la voiture avant de partir !
Attention à + *nom*	Attention aux piétons !
Attention à + *infinitif*	Attention à ralentir avant le virage.
Conseiller + *nom*	Je te conseille la conduite supervisée.
Conseiller de + *infinitif*	Nous vous conseillons d'arriver en avance le jour de l'examen
A ta place, CONDITIONNEL **A votre place,**	A ta place, je réglerais le siège avant le rétroviseur.
Si j'étais toi, CONDITIONNEL **Si j'étais vous,**	Si j'étais toi, je réglerais le siège avant le rétroviseur
Il faut + *infinitif*	Si tu conduis longtemps, il faut te reposer toutes les 2 heures.
Il faudrait + *infinitif*	Il faudrait accélérer un plus pour t'insérer mieux sur l'autoroute.
Il vaut mieux + *infinitif*	Il vaut mieux laisser des lunettes de soleil dans la boîte à gants quand on part pour une longue route.
Il vaudrait mieux + *infinitif*	Il vaudrait mieux poser vos questions maintenant plutôt que de partir à l'examen avec des doutes.
Pourquoi ne pas + *infinitif* … ?	Pourquoi ne pas faire cet exercice par deux si vous le trouvez difficile ?
Tu n'as qu'à + *infinitif*	Tu n'as qu'à appeler l'auto-école pour décaler ta leçon de conduite.
Il suffit de + *infinitif*	Il suffit de prendre ton virage bien large et ça ira !

ANNEXE 8 - Évaluations finales de B. (à g.) et M. (à d.)



LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Evaluation des compétences langagières dans le contexte du code de la route

Nom : [redacted] Date : 19.12.2019

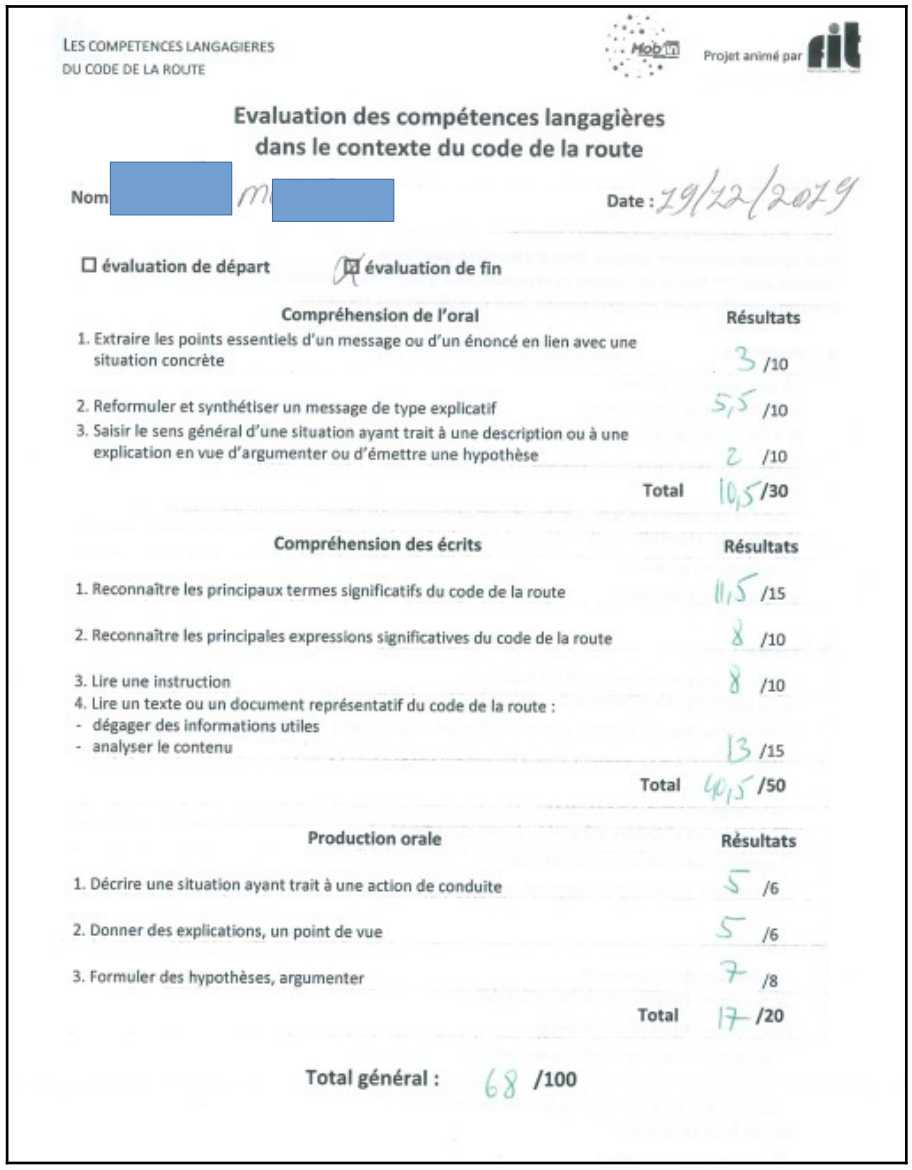
☐ évaluation de départ ☒ évaluation de fin

Compréhension de l'oral	Résultats
1. Extraire les points essentiels d'un message ou d'un énoncé en lien avec une situation concrète	5 /10
2. Reformuler et synthétiser un message de type explicatif	2 /10
3. Saisir le sens général d'une situation ayant trait à une description ou à une explication en vue d'argumenter ou d'émettre une hypothèse	0 /10
Total	7 /30

Compréhension des écrits	Résultats
1. Reconnaître les principaux termes significatifs du code de la route	6,5 /15
2. Reconnaître les principales expressions significatives du code de la route	6 /10
3. Lire une instruction	6 /10
4. Lire un texte ou un document représentatif du code de la route : - dégager des informations utiles - analyser le contenu	1 /15
Total	19,5 /50

Production orale	Résultats
1. Décrire une situation ayant trait à une action de conduite	4,5 /6
2. Donner des explications, un point de vue	3 /6
3. Formuler des hypothèses, argumenter	4,5 /8
Total	12 /20

Total général : 38,5 /100



LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Evaluation des compétences langagières dans le contexte du code de la route

Nom [redacted] Date : 19/12/2019

☐ évaluation de départ ☒ évaluation de fin

Compréhension de l'oral	Résultats
1. Extraire les points essentiels d'un message ou d'un énoncé en lien avec une situation concrète	3 /10
2. Reformuler et synthétiser un message de type explicatif	5,5 /10
3. Saisir le sens général d'une situation ayant trait à une description ou à une explication en vue d'argumenter ou d'émettre une hypothèse	2 /10
Total	10,5 /30

Compréhension des écrits	Résultats
1. Reconnaître les principaux termes significatifs du code de la route	11,5 /15
2. Reconnaître les principales expressions significatives du code de la route	8 /10
3. Lire une instruction	8 /10
4. Lire un texte ou un document représentatif du code de la route : - dégager des informations utiles - analyser le contenu	13 /15
Total	40,5 /50

Production orale	Résultats
1. Décrire une situation ayant trait à une action de conduite	5 /6
2. Donner des explications, un point de vue	5 /6
3. Formuler des hypothèses, argumenter	7 /8
Total	17 /20

Total général : 68 /100

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Compréhension de l'oral

Activité 1

5

Vous allez entendre 5 documents sonores.
Pour chaque document sonore, lisez d'abord les questions.
Ecoutez une 1ère fois le document et répondez aux questions en cochant la bonne réponse.
Ecoutez une 2ème fois l'enregistrement, puis complétez vos réponses.

- Document 1

  - A quel endroit j'arrive ?
  - ☐ à une entrée d'autoroute
  - ☒ à un virage serré sur une route étroite
  - ☐ sur une route à forte circulation

  - Dans la situation énoncée, quels verbes sont employés pour la conduite à tenir ?
  - ☒ freiner et s'arrêter
  - ☐ prévenir et accélérer
  - ☐ ralentir et klaxonner

- Document 2

  - Dans ce document sonore, il est question :
  - ☐ du poids du chargement d'un véhicule à l'avant et à l'arrière
  - ☒ de la longueur du chargement d'un véhicule à l'avant et à l'arrière
  - ☐ du volume du chargement d'un véhicule à l'avant et à l'arrière

  - Le chargement peut dépasser :
  - ☐ à l'avant et à l'arrière du véhicule sans condition
  - ☐ jusqu'à l'aplomb avant du véhicule
  - ☒ à l'arrière du véhicule mais il est réglementé

- Document 3

  - Ce document sonore parle :
  - ☐ des règles de sécurité en cas d'accident
  - ☑ du dépannage sur la chaussée
  - ☐ de la conduite à tenir en cas de panne

  - Qu'est-ce que je dois avoir à portée de main ?
  - ☒ des feux de détresse
  - ☐ un gilet haute visibilité
  - ☐ un triangle de pré signalisation

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Compréhension de l'oral

Activité 1

3

Vous allez entendre 5 documents sonores.
Pour chaque document sonore, lisez d'abord les questions.
Ecoutez une 1ère fois le document et répondez aux questions en cochant la bonne réponse.
Ecoutez une 2ème fois l'enregistrement, puis complétez vos réponses.

- Document 1

  - A quel endroit j'arrive ?
  - ☐ à une entrée d'autoroute
  - ☒ à un virage serré sur une route étroite
  - ☐ sur une route à forte circulation

  - Dans la situation énoncée, quels verbes sont employés pour la conduite à tenir ?
  - ☐ freiner et s'arrêter
  - ☐ prévenir et accélérer
  - ☒ ralentir et klaxonner

- Document 2

  - Dans ce document sonore, il est question :
  - ☒ du poids du chargement d'un véhicule à l'avant et à l'arrière
  - ☐ de la longueur du chargement d'un véhicule à l'avant et à l'arrière
  - ☐ du volume du chargement d'un véhicule à l'avant et à l'arrière

  - Le chargement peut dépasser :
  - ☒ à l'avant et à l'arrière du véhicule sans condition
  - ☐ jusqu'à l'aplomb avant du véhicule
  - ☐ à l'arrière du véhicule mais il est réglementé

- Document 3

  - Ce document sonore parle :
  - ☐ des règles de sécurité en cas d'accident
  - ☒ du dépannage sur la chaussée
  - ☐ de la conduite à tenir en cas de panne

  - Qu'est-ce que je dois avoir à portée de main ?
  - ☒ des feux de détresse
  - ☑ un gilet haute visibilité
  - ☑ un triangle de pré signalisation

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Document 4

- Le nombre de réponses correctes est : ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3

- Quel est le thème abordé ?
☐ la définition du champ de vision
☒ les risques liés à la vitesse
☐ l'influence de la vitesse sur le champ de vision

Document 5

- Le nombre de réponses correctes est : ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4

- La question parle … :
☐ des équipements de sécurité du véhicule
☐ des précautions à prendre en quittant son véhicule
☐ du stationnement en agglomération

Activité 2

Vous allez regarder 2 vidéos. Pour chaque vidéo, lisez d'abord les questions.
Regardez une 1ère fois la vidéo puis répondez aux questions.
Regardez une 2ème fois la vidéo, puis complétez vos réponses.
Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse ou écrivez l'information demandée.

Vidéo 1

- Le port de la ceinture de sécurité n'est pas :
☒ vital ☐ obligatoire ☐ négociable

- Combien de tués n'avaient pas attaché leur ceinture sur l'autoroute ?
☒ un quart ☐ la moitié ☐ un tiers

- Au regard de la loi, à quoi s'expose le conducteur pour une ceinture non attachée ?
Perdu trois point et

- Avant de démarrer que faut-il faire ?
attaché ceinture

- Suivre les conseils donnés, c'est :
☐ se mettre en danger ainsi que les autres passagers
☒ garantir sa sécurité et celle des autres passagers
☐ augmenter les risques pour soi et les autres passagers

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Document 4

- Le nombre de réponses correctes est : ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3

- Quel est le thème abordé ?
☐ la définition du champ de vision
☒ les risques liés à la vitesse
☒ l'influence de la vitesse sur le champ de vision

Document 5

- Le nombre de réponses correctes est : ☒ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4

- La question parle … :
☐ des équipements de sécurité du véhicule
☒ des précautions à prendre en quittant son véhicule
☐ du stationnement en agglomération

Activité 2

Vous allez regarder 2 vidéos. Pour chaque vidéo, lisez d'abord les questions.
Regardez une 1ère fois la vidéo puis répondez aux questions.
Regardez une 2ème fois la vidéo, puis complétez vos réponses.
Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse ou écrivez l'information demandée.

Vidéo 1

- Le port de la ceinture de sécurité n'est pas :
☒ vital ☐ obligatoire ☐ négociable

- Combien de tués n'avaient pas attaché leur ceinture sur l'autoroute ?
☒ un quart ☐ la moitié ☐ un tiers

- Au regard de la loi, à quoi s'expose le conducteur pour une ceinture non attachée ?
3 point et 135 amende conducteur et chaque passage

- Avant de démarrer que faut-il faire ?
il faut attachée de ses ceinture

- Suivre les conseils donnés, c'est :
☐ se mettre en danger ainsi que les autres passagers
☒ garantir sa sécurité et celle des autres passagers
☐ augmenter les risques pour soi et les autres passagers

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

♦ Vidéo 2

- Qu'est-ce que l'écomobilité ?

- Quels sont les effets positifs de l'écomobilité ?
☐ la circulation des piétons est plus agréable
☒ les piétons sont plus nombreux en ville
☒ les cyclistes et les piétons sont plus visibles

- Quel est l'objectif de l'écomobilité ?
☐ supprimer la circulation automobile
☐ réduire la pollution atmosphérique et sonore
☒ augmenter les risques pour l'environnement

- A qui profite principalement l'écomobilité ?

- La qualité de l'air et la qualité de vie ….:
☐ augmentent
☒ restent identiques
☒ diminuent

♦ Activité 3

Lisez d'abord les questions. Regardez une 1ère fois la vidéo. Ensuite, répondez aux questions.
Regardez une 2ème fois la vidéo, puis complétez vos réponses.
Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse ou écrivez l'information demandée.

Cette vidéo vise à :
☒ expliquer les bonnes règles pour adopter une conduite économique
☐ critiquer les conducteurs qui pratiquent une conduite économique
☒ conseiller les conducteurs sur l'achat d'une voiture économique

- D'après le document, de quoi est responsable le conducteur ?

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

♦ Vidéo 2

- Qu'est-ce que l'écomobilité ?
L'écomobilité : est moins de pollution

- Quels sont les effets positifs de l'écomobilité ?
☐ la circulation des piétons est plus agréable
☒ les piétons sont plus nombreux en ville
☒ les cyclistes et les piétons sont plus visibles

- Quel est l'objectif de l'écomobilité ?
☐ supprimer la circulation automobile
☒ réduire la pollution atmosphérique et sonore
☐ augmenter les risques pour l'environnement

- A qui profite principalement l'écomobilité ?
à pollution au l'environnement de l'air.

- La qualité de l'air et la qualité de vie ….:
☐ augmentent
☒ restent identiques
☒ diminuent

♦ Activité 3

Lisez d'abord les questions. Regardez une 1ère fois la vidéo. Ensuite, répondez aux questions.
Regardez une 2ème fois la vidéo, puis complétez vos réponses.
Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse ou écrivez l'information demandée.

Cette vidéo vise à :
☒ expliquer les bonnes règles pour adopter une conduite économique
☒ critiquer les conducteurs qui pratiquent une conduite économique
☐ conseiller les conducteurs sur l'achat d'une voiture économique

- D'après le document, de quoi est responsable le conducteur ?
la vitesse et la distances de sécurités

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

- Conduire vite :
☑ fait gagner beaucoup de temps mais cela coûte plus cher
☐ ne fait pas gagner beaucoup de temps et coûte plus cher
☐ la vitesse n'a rien à voir avec la consommation de carburant

- Expliquez pourquoi la vitesse fait varier la consommation de carburant :

- Faire des économies consiste à :
☐ faire des pointes de vitesse
☐ ne pas forcer sur le moteur
☒ circuler avec un moteur très puissant

- Pourquoi faut-il éviter d'accélérer ou de freiner trop fort ?

- Selon les explications, conduire de façon économique c'est prévoir de :
☒ suivre de très près le véhicule devant moi
☐ surveiller la distance avec le véhicule derrière moi
☐ garder une distance suffisante avec le véhicule devant moi

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

- Conduire vite :
☑ fait gagner beaucoup de temps mais cela coûte plus cher
☐ ne fait pas gagner beaucoup de temps et coûte plus cher
☐ la vitesse n'a rien à voir avec la consommation de carburant

- Expliquez pourquoi la vitesse fait varier la consommation de carburant :

- Faire des économies consiste à :
☑ faire des pointes de vitesse
☒ ne pas forcer sur le moteur
☐ circuler avec un moteur très puissant

- Pourquoi faut-il éviter d'accélérer ou de freiner trop fort ?
parce que il faut accélérer.

- Selon les explications, conduire de façon économique c'est prévoir de :
☒ suivre de très près le véhicule devant moi
☐ surveiller la distance avec le véhicule derrière moi
☒ garder une distance suffisante avec le véhicule devant moi

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Compréhension des écrits

Activité 1

Reliez la définition au mot correspondant.

Lieu où plusieurs routes se rencontrent	La chaussée
Espace séparant les deux sens de circulation	L'accotement
Espace situé au bord d'une route	Le terre-plein
Endroit réservé à la circulation des véhicules	L'intersection

Cochez le verbe qui veut dire la même chose que celui encadré.

franchir	☒ traverser	☐ avancer	☐ avertir
se rabattre	☐ se garer	☒ s'arrêter	☐ reprendre sa place
s'insérer	☐ se déplacer	☐ s'engager	☐ s'adapter
dépasser	☐ doubler	☒ circuler	☐ ralentir

Cochez le mot qui ne fait pas partie de la liste.

- L'intérieur du véhicule : ☐ le volant, ☐ le siège, ☒ les commandes, ☐ les feux
- L'extérieur du véhicule : ☐ le capot, ☒ le compteur, ☐ le pot d'échappement, ☐ l'essuie-glace
- La roue : ☐ le pneu, ☐ l'amortisseur ☒ la jante, ☐ les disques de frein
- Le tableau de bord : ☐ les voyants, ☐ le compte-tours, ☒ la pédale d'embrayage, ☐ les témoins

Classez les mots suivants dans le bon groupe :

l'automobiliste, l'airbag, le brouillard, la ceinture, le cycliste, la neige, le piéton, le rehausseur, le verglas, le conducteur

INTEMPÉRIES	SÉCURITÉ	USAGERS
l'airbag. 0 le brouillard / le verglas /	le conducteur 0 le rehausseur. /	le ceinture 0 piéton / le cycliste / l'automobiliste. /

la neige /

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Compréhension des écrits

Activité 1

Reliez la définition au mot correspondant.

Lieu où plusieurs routes se rencontrent	La chaussée
Espace séparant les deux sens de circulation	L'accotement
Espace situé au bord d'une route	Le terre-plein
Endroit réservé à la circulation des véhicules	L'intersection

Cochez le verbe qui veut dire la même chose que celui encadré.

franchir	☐ traverser	☐ avancer	☐ avertir
se rabattre	☐ se garer	☐ s'arrêter	☒ reprendre sa place
s'insérer	☒ se déplacer	☒ s'engager	☐ s'adapter
dépasser	☒ doubler	☐ circuler	☐ ralentir

Cochez le mot qui ne fait pas partie de la liste.

- L'intérieur du véhicule : ☐ le volant, ☐ le siège, ☐ les commandes, ☒ les feux
- L'extérieur du véhicule : ☐ le capot, ☒ le compteur, ☐ le pot d'échappement, ☐ l'essuie-glace
- La roue : ☐ le pneu, ☒ l'amortisseur ☐ la jante, ☐ les disques de frein
- Le tableau de bord : ☐ les voyants, ☐ le compte-tours, ☒ la pédale d'embrayage, ☐ les témoins

Classez les mots suivants dans le bon groupe :

l'automobiliste, l'airbag, le brouillard, la ceinture, le cycliste, la neige, le piéton, le rehausseur, le verglas, le conducteur

INTEMPÉRIES	SÉCURITÉ	USAGERS
le brouillard 0,5 la neige 0,5 le verglas 0,5	la ceinture 0,5 l'airbag. 0,5 le rehausseur 0,5	l'automobiliste 0,5 le cycliste 0,5 le piéton 0,5

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Activité 2

6

Lisez les 3 phrases encadrées.
Pour chaque phrase, répondez à la question en cochant la bonne réponse.

Si je tombe en panne, je dois signaler la présence de mon véhicule.

- « Tomber en panne » veut dire :
- [x] avoir un problème mécanique
- [ ] provoquer un accident
- [ ] prévoir son trajet

2

Lorsqu'un véhicule me dépasse, je dois maintenir mon allure.

- « Maintenir mon allure » veut dire :
- [ ] rouler plus vite
- [ ] garder une distance avec le véhicule devant moi
- [x] garder la même vitesse

2

Pour prévenir d'un danger, je place mon pied face à la pédale de frein.

- « Placer mon pied face à la pédale de frein » veut dire :
- [ ] mettre son pied devant la pédale de frein
- [x] mettre son pied sous la pédale de frein
- [ ] enlever son pied de la pédale de frein

0

Lisez les 2 phrases.
Pour chaque phrase, cochez parmi les 3 propositions celle dont le sens est le plus proche.

- L'air bag ne dispense pas du port de la ceinture de sécurité.
- [x] Si mon véhicule est équipé d'un air bag, je ne suis pas obligé d'attacher ma ceinture de sécurité.
- [ ] L'air bag ne remplace en aucun cas la ceinture de sécurité.
- [x] En toute occasion, l'air bag évite le port de la ceinture de sécurité.

0

- Les feux de route doivent avoir une portée d'au moins 100 mètres.
- [x] Les feux de route doivent éclairer sur une distance minimale de 100 mètres.
- [ ] Les feux de route doivent éclairer à moins de 100 mètres.
- [ ] Les feux de route doivent éclairer à une distance d'au moins 100 mètres.

2

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Activité 2

8

Lisez les 3 phrases encadrées.
Pour chaque phrase, répondez à la question en cochant la bonne réponse.

Si je tombe en panne, je dois signaler la présence de mon véhicule.

- « Tomber en panne » veut dire :
- [x] avoir un problème mécanique
- [ ] provoquer un accident
- [ ] prévoir son trajet

2

Lorsqu'un véhicule me dépasse, je dois maintenir mon allure.

- « Maintenir mon allure » veut dire :
- [ ] rouler plus vite
- [ ] garder une distance avec le véhicule devant moi
- [x] garder la même vitesse

2

Pour prévenir d'un danger, je place mon pied face à la pédale de frein.

- « Placer mon pied face à la pédale de frein » veut dire :
- [x] mettre son pied devant la pédale de frein
- [ ] mettre son pied sous la pédale de frein
- [ ] enlever son pied de la pédale de frein

2

Lisez les 2 phrases.
Pour chaque phrase, cochez parmi les 3 propositions celle dont le sens est le plus proche.

- L'air bag ne dispense pas du port de la ceinture de sécurité.
- [ ] Si mon véhicule est équipé d'un air bag, je ne suis pas obligé d'attacher ma ceinture de sécurité.
- [x] L'air bag ne remplace en aucun cas la ceinture de sécurité.
- [x] En toute occasion, l'air bag évite le port de la ceinture de sécurité.

0

- Les feux de route doivent avoir une portée d'au moins 100 mètres.
- [x] Les feux de route doivent éclairer sur une distance minimale de 100 mètres.
- [ ] Les feux de route doivent éclairer à moins de 100 mètres.
- [ ] Les feux de route doivent éclairer à une distance d'au moins 100 mètres.

2

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Activité 3

6

Lorsque vous arrivez en premier sur les lieux d'un accident, vous devez vous arrêter pour :
- protéger les lieux
- alerter les secours
- secourir les victimes

Les situations suivantes décrivent l'attitude adoptée par 3 personnes arrivées en premier sur les lieux d'un accident.

Madame V. se gare sur la droite de la chaussée et active ses feux de détresse. Après avoir déposé un triangle de pré-signalisation 30 mètres en amont de l'accident, elle contacte le service de secours d'urgence en composant le 112. Elle donne des informations précises sur le lieu de l'accident, le nombre et l'état des blessés. Dès qu'elle a raccroché, elle se place derrière la glissière de sécurité pour attendre l'arrivée des secours.

Monsieur S. sort de son véhicule et se rapproche des personnes accidentées. Il évalue leur état de conscience. Par téléphone, il informe les services d'urgence de la présence de plusieurs victimes et de la nature de l'assistance qui leur est nécessaire. Il raccroche lorsque son interlocuteur l'invite à le faire. En attendant l'intervention des pompiers, il se tient à proximité des victimes et effectue les gestes qu'il a appris lors de sa récente formation aux premiers secours.

Madame G. se gare sur le bord droit de la route, allume ses feux de détresse et enfile son gilet de haute visibilité. Après avoir balisé les lieux, elle effectue une évaluation rapide de la situation et des risques. Elle compose le 18 sur son téléphone portable et transmet les informations récoltées pour une intervention efficace des pompiers. Elle reste près des victimes jusqu'à l'arrivée des secours. Elle leur parle et les protège avec une couverture de survie.

Indiquez par une croix si les personnes ont respecté les 3 actions.

	Protéger		Alerter		Secourir	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Madame V.	✓ 1		✓ 1		✓ 0	
Monsieur S.	0		0		✓ 1	
Madame G	✓ 1		0		✓ 1	

Répondez à la question en écrivant l'information demandée.

- Quelle personne a suivi correctement les informations ?

1 Madame G

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Activité 3

8

Lorsque vous arrivez en premier sur les lieux d'un accident, vous devez vous arrêter pour :
- protéger les lieux
- alerter les secours
- secourir les victimes

Les situations suivantes décrivent l'attitude adoptée par 3 personnes arrivées en premier sur les lieux d'un accident.

Madame V. se gare sur la droite de la chaussée et active ses feux de détresse. Après avoir déposé un triangle de pré-signalisation 30 mètres en amont de l'accident, elle contacte le service de secours d'urgence en composant le 112. Elle donne des informations précises sur le lieu de l'accident, le nombre et l'état des blessés. Dès qu'elle a raccroché, elle se place derrière la glissière de sécurité pour attendre l'arrivée des secours.

Monsieur S. sort de son véhicule et se rapproche des personnes accidentées. Il évalue leur état de conscience. Par téléphone, il informe les services d'urgence de la présence de plusieurs victimes et de la nature de l'assistance qui leur est nécessaire. Il raccroche lorsque son interlocuteur l'invite à le faire. En attendant l'intervention des pompiers, il se tient à proximité des victimes et effectue les gestes qu'il a appris lors de sa récente formation aux premiers secours.

Madame G. se gare sur le bord droit de la route, allume ses feux de détresse et enfile son gilet de haute visibilité. Après avoir balisé les lieux, elle effectue une évaluation rapide de la situation et des risques. Elle compose le 18 sur son téléphone portable et transmet les informations récoltées pour une intervention efficace des pompiers. Elle reste près des victimes jusqu'à l'arrivée des secours. Elle leur parle et les protège avec une couverture de survie.

Indiquez par une croix si les personnes ont respecté les 3 actions.

	Protéger		Alerter		Secourir	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Madame V.	✓ 1	✗	✓ 1		✓ 0	
Monsieur S.		1 ✗		0 ✗	✓ 1	
Madame G	✓ 1		✓ 1		✓ 1	

Répondez à la question en écrivant l'information demandée.

- Quelle personne a suivi correctement les informations ?

1 Madame G.

Activité 4

Lisez le document

VISIBILITÉ

Pour conduire, il est important d'avoir une bonne visibilité depuis le poste de conduite. Je nettoie régulièrement toutes les surfaces vitrées.

Neige

Avant de partir, je retire la neige :

- de l'ensemble du pare-brise avant, de la lunette arrière et de toutes les vitres latérales,
- des blocs optiques afin de mieux voir et d'être mieux vu, des plaques d'immatriculation,
- du toit, pour éviter qu'elle ne tombe sur un autre usager en roulant.

Gel

Lorsque la visibilité est nulle à cause du gel, j'allume le moteur et j'enclenche le désembuage du pare-brise avant et le dégivrage de la lunette arrière. Puis, je gratte le pare-brise et les vitres latérales entièrement pour enlever le gel.

⚠ Je n'actionne pas les essuie-glaces, cela ne servirait à rien et pourrait les endommager car ils sont collés au pare-brise par le froid.

▼ Il est très déconseillé de verser de l'eau chaude sur le pare-brise car cela provoque un choc thermique qui peut le fissurer.

VÉRIFICATIONS

En faisant le tour de ma voiture avant de monter :

- Je m'assure qu'aucun obstacle n'est présent autour du véhicule.
- Je vérifie les pneumatiques (usure, état général et particulièrement du flanc qui ne doit pas être déchiré, gonflage apparent pour vérifier qu'aucun pneu n'est à plat notamment).
- Je contrôle régulièrement que les balais d'essuie-glaces sont en bon état. (Ils permettent de maintenir un bon niveau de visibilité et participent ainsi à la sécurité du conducteur).

Monter dans LE VÉHICULE

- Avant de monter dans mon véhicule, je m'assure que j'ai avec moi les documents obligatoires (permis de conduire, attestation d'assurance et certificat d'immatriculation).
- Pour plus de sécurité, je fais monter les passagers (en particulier les enfants) de préférence côté trottoir.
- Je vérifie que tous les passagers ont leurs ceintures de sécurité attachées.
- En mettant le contact, je vérifie que tous les voyants fonctionnent et que les aiguilles bougent. Lors de la mise en marche du moteur, je vérifie l'absence de voyants rouges indiquant un danger, et le niveau de carburant.

NOTA : L'antivol de direction bloque le volant si la clé n'est pas dans le contact.

- Je paramètre mon aide à la navigation (GPS) avant de partir pour ne pas être distrait durant la conduite.
- Je contrôle l'absence d'autres usagers sur la chaussée pour m'engager.

Extrait livre de code ENPC

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Répondez aux questions. 1

- Le document :
  - [x] explique les précautions à prendre avant de monter dans le véhicule
  - [ ] critique le manque de précaution de certains conducteurs avant de monter dans le véhicule
  - [ ] recommande aux conducteurs de monter sans précaution dans le véhicule

- Les surfaces vitrées du véhicule sont :
  - [ ] les phares avant, les phares arrières et les plaques d'immatriculation
  - [ ] le pare-brise avant, la lunette arrière et les vitres latérales
  - [x] le toit, le capot et les pare-chocs

- Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez les passages du texte qui justifient votre réponse.

	Vrai	Faux
Déneiger le toit du véhicule est inutile. Expliquez votre réponse ----------	X	
En cas de gel, je n'utilise pas les essuie-glaces pour nettoyer le pare-brise. Expliquez votre réponse ----------	X	
Je dois faire monter les enfants dans le véhicule côté rue. Expliquez votre réponse Parce que c'est dangereux pour les enfants		X

- Que se passe-t-il quand on arrose une vitre gelée avec de l'eau chaude ?

- Que veut dire « vérifier qu'aucun pneu n'est à plat » ?
  - [x] s'assurer que les pneus ne sont pas trop larges
  - [x] surveiller si les pneus ne sont pas tâchés
  - [ ] contrôler que les pneus ne sont pas crevés

- Pourquoi il faut régler son GPS à l'arrêt ?

LES COMPETENCES LANGAGIERES
DU CODE DE LA ROUTE

Projet animé par

Répondez aux questions. 13

- Le document :
  - [x] explique les précautions à prendre avant de monter dans le véhicule
  - [ ] critique le manque de précaution de certains conducteurs avant de monter dans le véhicule
  - [ ] recommande aux conducteurs de monter sans précaution dans le véhicule

- Les surfaces vitrées du véhicule sont :
  - [ ] les phares avant, les phares arrières et les plaques d'immatriculation
  - [x] le pare-brise avant, la lunette arrière et les vitres latérales
  - [ ] le toit, le capot et les pare-chocs

- Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez les passages du texte qui justifient votre réponse.

	Vrai	Faux
Déneiger le toit du véhicule est inutile. Expliquez votre réponse le toit du véhicule pour éviter qu'elle ne tombe en roulant		V
En cas de gel, je n'utilise pas les essuie-glaces pour nettoyer le pare-brise. Expliquez votre réponse plus facile je gratte et aussi de l'eau chaude sur le pare-brise	V	
Je dois faire monter les enfants dans le véhicule côté rue. Expliquez votre réponse non je dois faire monter les enfants derrière de préférence côté trottoir		V

- Que se passe-t-il quand on arrose une vitre gelée avec de l'eau chaude ?
  il est très déconseiller car provoque un choc thermique qui peut le fissurer

- Que veut dire « vérifier qu'aucun pneu n'est à plat » ?
  - [ ] s'assurer que les pneus ne sont pas trop larges
  - [ ] surveiller si les pneus ne sont pas tâchés
  - [x] contrôler que les pneus ne sont pas crevés

- Pourquoi il faut régler son GPS à l'arrêt ?
  parce qu'il ne pas être distrait durant la conduite

ANNEXE 9 - Fiches d'activité sur les questions ouvertes de B (à g.) et M (à d.).

LES QUESTIONS OUVERTES -Exercices

1/ Associez les pronoms interrogatifs avec la réponse correspondante. Traduisez-les dans votre langue.

Quand	Pourquoi	Parce qu'ils sont morts.
Où	quelle	La voiture de sa mère.
Combien	quand	Le jour où je me suis fait contrôlé.
Qui	qui	Un enfant qui traversait.
Pourquoi	où	Sur le boulevard de l'Europe.
Comment	combien	2 ans.
Quel / quels / quelle *quelles*	Comment	En soufflant dans le ballon.
Que / qu' / quoi	~~que~~ que	T'éviter un accident.

2/ Posez la même question sous une autre forme.

1. Pourquoi il faut lui prendre ses clés ?
2. Combien de verres est-ce qu'il a bu ?
3. Est-ce que tu t'es vu quand tu as bu ?
4. Tu viens le chercher quand ?
5. Combien doit-il payer ?
6. Où tu as caché mes clés ?
7. Qui veut que je le raccompagne ?
8. Tu lui reproches quoi ?

[redacted]

LES QUESTIONS OUVERTES -Exercices

1/ Associez les pronoms interrogatifs avec la réponse correspondante. Traduisez-les dans votre langue.

Quand	Pourquoi	Parce qu'ils sont morts.
Où	quelle	La voiture de sa mère.
Combien	~~combien~~	Le jour où je me suis fait contrôlé.
Qui	quand, ~~comment~~ qui	Un enfant qui traversait.
Pourquoi	où	Sur le boulevard de l'Europe.
Comment	quel ~~combien~~	2 ans.
Quel / quels / quelle *quelles*	~~quel~~ comment	En soufflant dans le ballon.
Que / qu' / quoi	qui	T'éviter un accident.

2/ Posez la même question sous une autre forme.

1. Pourquoi il faut lui prendre ses clés ?
   ~~parce qu'il voulait~~ conduit sa voiture pourquoi est-ce qu'il faut
2. Combien de verres est-ce qu'il a bu ?
   ~~Je ne sais pas~~ Il a bu combien de verres
3. Est-ce que tu t'es vu quand tu as bu ?
   tu t'es vu
4. Tu viens le chercher quand ?
   tu viens le chercher
5. Combien doit-il payer ?
   il doit payer ?
6. Où tu as caché mes clés ?
   tu as caché mes clés
7. Qui veut que je le raccompagne ?
8. Tu lui reproches quoi ?

3/ Remplissez les trous avec l'un de ces pronoms : quel / quels / quelle / quelles. Soulignez le nom auquel il se réfère.

1. _____ est la quantité d'alcool autorisée dans le sang pour un permis probatoire ?
2. A _____ heure est-ce que je dois venir te rechercher ?
3. _____ sont les effets de l'alcool sur la vision ?
4. Vers _____ hôpital a-t-il été transféré ?
5. _____ sont les campagnes de prévention qui te touchent le plus ?
6. _____ équipement permet de vérifier son taux d'alcoolémie avant de prendre le volant ?

4/ Posez la question correspondant à la réponse indiquée en utilisant un pronom interrogatif associé à une préposition (depuis quand, jusqu'où, avec qui, …)

1/ quand ~~tu~~ tu as obtenu votre permis
J'ai mon permis depuis 6 mois.

2/ où
Il est parti par la route départementale.

3/ _____
Il est sorti du coma au bout de 3 jours.

4/ À qui
C'est à Paul qu'il avait donné ses clés de voiture.

5/ _____
Nous sommes restés très tard, nous avons dansé jusqu'au bout de la nuit.

6/ _____
L'amende peut s'élever à plusieurs milliers d'euros.

7/ _____
A partir de 2 verres seulement, le taux d'alcoolémie dans le sang peut dépasser 0.5g/L.

ils veulent —> A Tron
en livraison
Compartement Suffit pour tracter une
remorque
Adhérés

3/ Remplissez les trous avec l'un de ces pronoms : quel / quels / quelle / quelles. Soulignez le nom auquel il se réfère.

1. quel est la quantité d'alcool autorisée dans le sang pour un permis probatoire ?
2. A quelle heure est-ce que je dois venir te rechercher ?
3. quels sont les effets de l'alcool sur la vision ?
4. Vers quel hôpital a-t-il été transféré ?
5. quelles sont les campagnes de prévention qui te touchent le plus ?
6. ~~quelles~~ quel équipement permet de vérifier son taux d'alcoolémie avant de prendre le volant ?

4/ Posez la question correspondant à la réponse indiquée en utilisant un pronom interrogatif associé à une préposition (depuis quand, jusqu'où, avec qui, …)

1/ combien de temps tu as passé ton permis ?
J'ai mon permis depuis 6 mois.

2/ par où est-il passé lui ?X
Il est parti par la route départementale.

3/ au bout de combien est-il sorti du coma
Il est sorti du coma au bout de 3 jours.

4/ c'est qui est donné ses clé de son voiture ? à qui il avait donné ses clés
C'est à Paul qu'il avait donné ses clés de voiture.

5/ _____
Nous sommes restés très tard, nous avons dansé jusqu'au bout de la nuit.

6/ _____
L'amende peut s'élever à plusieurs milliers d'euros.

7/ _____
A partir de 2 verres seulement, le taux d'alcoolémie dans le sang peut dépasser 0.5g/L.

ANNEXE 10 - Fiches d'observation de conduite de B. (à g.) et M. (à d.)

INTEGRACODE Compréhension orale en situation

OBSERVATION D'UN COURS DE CONDUITE

PENDANT LE COURS DE CONDUITE

1/ En écoutant l'élève et le moniteur, repérer du vocabulaire appris :

Les éléments de la voiture (intérieurs ou extérieurs)	Exprimer le lieu, l'itinéraire, le mouvement, la trajectoire	Décrire la route (type de route, différentes parties...)
Ex : Les pneus. Le siège. ...	Ex : Reste au milieu. La 2ème à droite. Se rabattre. ...	Ex : L'intersection. La ligne discontinue. ...

INTEGRACODE Compréhension orale en situation

OBSERVATION D'UN COURS DE CONDUITE

PENDANT LE COURS DE CONDUITE

1/ En écoutant l'élève et le moniteur, repérer du vocabulaire appris :

Les éléments de la voiture (intérieurs ou extérieurs)	Exprimer le lieu, l'itinéraire, le mouvement, la trajectoire	Décrire la route (type de route, différentes parties...)
Ex : Les pneus. Le siège. ... boit de vitesse Sens de clenchement Embrayage et frein et Accélérateur le volant Les rétroviseur les pneus la ~~signalisation~~ le klaxon	Ex : Reste au milieu. La 2ème à droite. Se rabattre. ...augmenter les intervalles de sécurité. chevauchée rétrograde pour dépasser un cycliste latérale il faut rouler et il faut ralentir démarrer et reculer surveiller fair demi-tour	Ex : L'intersection. La ligne discontinue. ... carrefour Variable. plateforme terre-plein virage stationnement marquage temporaire Zone la ligne ~~des~~ continue accotement. sommet cote passage à niveau

B [redacted]

APRES LE COURS DE CONDUITE

2 / Où vous êtes allés ? Sur quel type de route ?

Ex : Nous sommes allés jusqu'à Elbeuf en passant par...

3/ Quelles étaient les difficultés de l'élève ? Qu'était-il en train d'apprendre ?

Ex : Il apprenait à se garer en créneau. Il n'arrivait pas à évaluer la distance.

4/ Quelles ont été les explications ou les conseils donnés ?

Ex : Tu devrais regarder en arrière plus tôt. Il faut mettre ton clignotant.

5/ Imaginez 3 ou 4 questions que vous auriez aimé poser à la monitrice ?

Ex : Est-ce qu'on a le droit de passer au feu orange ?

Est ce qu'on ~~a le~~ je peux co
est ce que je peux compes le moteus au feu rouge
si je suis un peu loin du feu vert, est-ce que je peux
les pédales pendant

APRES LE COURS DE CONDUITE

2 / Où vous êtes allés ? Sur quel type de route ?

Ex : Nous sommes allés jusqu'à Elbeuf en passant par... nous ~~allon~~ sommes aller cette quartier et on est promener ici à u saint-Etienne du Rouvray

3/ Quelles étaient les difficultés de l'élève ? Qu'était-il en train d'apprendre ?

Ex : Il apprenait à se garer en créneau. Il n'arrivait pas à évaluer la distance. il est conduit permiè ou deuxieme. je coins que il est conduit pas mal et mais il la faisait pas même temps. le volant et les pédales et le levier de vitesses. ~~aussi~~ mais aussi il a demarré cool.

4/ Quelles ont été les explications ou les conseils donnés ?

Ex : Tu devrais regarder en arrière plus tôt. Il faut mettre ton clignotant. Avant de démarrer ta voiture il fait attacher ta ceinture et le retroiuser il fait règle. et au panneau stop il faut Attention contrôle. et à gauche à droite et long trajet après 2h fair reposer.

5/ Imaginez 3 ou 4 questions que vous auriez aimé poser à la monitrice ?

Ex : Est-ce qu'on a le droit de passer au feu orange ? Est-ce que je peux lâche les ~~pendant~~ pédales pendant de virage. est-ce que je peux chevauchée la ling continue en ville pour dépasse le cycleck. est-ce que je peux conduit ~~le volant~~ à une maina.

ANNEXE 11 - Questionnaire de satisfaction de B.

Le Bon CRENEAU
auto-école à vocation sociale

Intégracode

Questionnaire de satisfaction

(à proposer aux participants à la dernière séance de formation)

Nom : [redacted]

Prénom : B [redacted]

Votre avis sur la formation

Qu'avez-vous pensé	Inadapté	Plutôt insatisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Du niveau global de la formation	☐	☐	☐	☒
Du rythme	☐	☐	☐	☐
Du contenu	☐	☐	☐	☒
Des qualités pédagogiques des formateurs	☐	☐	☐	☒
De la disponibilité des formateurs	☐	☐	☐	☒
De votre niveau par rapport à celui du groupe	☐	☐	☒	☐
Des supports de formation transmis	☐	☐	☐	☒
De l'organisation matérielle et des conditions d'accueil	☐	☐	☐	☒

Avez-vous des propositions pour améliorer la formation ?

~~la formation c'était très bien~~ J'~~espère~~ que cette formation c'était très bien j'espère que je trouve le même formation

Le Bon CRENEAU
auto-école à vocation sociale

Ce que la formation vous a apporté

Vous diriez	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait
J'ai amélioré mes compétences en français	☐	☐	☐	☒
Je me sens prêt(e) à continuer mon parcours en auto école	☐	☐	☐	☒
Je comprends mieux certaines règles de citoyenneté française	☐	☐	☐	☒
J'ai gagné en confiance en moi	☐	☐	☒	☐
Je me sens prêt(e) à suivre d'autres formations si besoin	☐	☐	☒	☒
Cette formation m'a aidé(e) dans mes démarches liées à l'emploi ou la formation	☐	☐	☐	☒
	☐	☐	☐	☐

Pour finir, décrivez en quelques mots ce que vous a apporté cette formation

J'ai beaucoup profité des choses langue française et code de la Route c'était très bien explication

ANNEXE 12 - Questionnaire de satisfaction de M.

Mob'in — Le Bon CRENEAU auto-école à vocation sociale

Intégracode

Questionnaire de satisfaction

(à proposer aux participants à la dernière séance de formation)

Nom : [redacted]

Prénom : M[redacted]

Votre avis sur la formation

Qu'avez-vous pensé	Inadapté	Plutôt insatisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Du niveau global de la formation	☐	☐	☐	☒
Du rythme	☐	☐	☐	☒
Du contenu	☐	☐	☒	☐
Des qualités pédagogiques des formateurs	☐	☐	☐	☒
De la disponibilité des formateurs	☐	☐	☐	☒
De votre niveau par rapport à celui du groupe	☐	☐	☒	☐
Des supports de formation transmis	☐	☐	☐	☒
De l'organisation matérielle et des conditions d'accueil	☐	☐	☐	☒

Avez-vous des propositions pour améliorer la formation ?

le début vous avez très bien proposer cette formation surtout pour nous je coin que de notre niveau de la langue français et code la route. à très bien améliorer. moi aussi j'étais bien passer à mon avis. Les horaires à mon accueil ne correspondant pas et s'il vous plaît, changer les horaires par exemple : le samedi et après le soirs

Mob'in — Le Bon CRENEAU auto-école à vocation sociale

Ce que la formation vous a apporté

Vous diriez	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait
J'ai amélioré mes compétences en français	☐	☐	☐	☒
Je me sens prêt(e) à continuer mon parcours en auto école	☐	☐	☒	☐
Je comprends mieux certaines règles de citoyenneté française	☐	☐	☒	☐
J'ai gagné en confiance en moi	☐	☐	☐	☒
Je me sens prêt(e) à suivre d'autres formations si besoin	☐	☐	☐	☒
Cette formation m'a aidé(e) dans mes démarches liées à l'emploi ou la formation	☐	☐	☐	☒
	☐	☐	☐	☐

Pour finir, décrivez en quelques mots ce que vous a apporté cette formation

Je suis en confiance pour communiquer les gens surtout la règle le code de la route. j'ai améliorer mes compétences la langue français et pour mon projet aussi j'ai bien trouvé, ce bref ~~c'est~~ c.c.t.

ANNEXE 13 - Dépouillement du questionnaire de satisfaction du groupe Le Bon Créneau 2019

Votre avis sur la formation				
Qu'avez vous pensé	Inadapté	Plutôt insatisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Du niveau global de la formation	0	0	1	6
Du rythme	0	0	2	4
Du contenu	0	0	3	4
Des qualités pédagogiques des formateurs	0	0	1	6
De la disponibilité des formateurs	0	0	2	6
De votre niveau par rapport à celui du groupe	0	1	4	1
Des supports de formation transmis	0	0	3	4
De l'organisation matérielle et des conditions d'accueil	0	0	2	5

Avez-vous des propositions pour améliorer la formation ? *(Résumé reformulé)*
Très bien. Espère trouver la même formation pour continuer. Apprendre le code. Continuer. A amélioré son niveau de français et de code. Aurait aimé des horaires les samedis et soirs de semaine pour combiner avec son autre formation. A amélioré son niveau de français et de code. Optimiste pour le code. Bonne formation. Bon groupe. A beaucoup bénéficié de la formation. Merci. Bien mais un peu difficile. Beaucoup de vocabulaire technique pour la conduite. Aurait aimé faire la formation intégracode et formation au code en même temps. Plus de langue française. Travailler des dialogues et des petits textes. (NB : questionnaire rempli en entretien)

Ce que la formation vous a apporté				
Vous diriez	Pas du tout	Un peu	Assez	Tout à fait
J'ai amélioré mes compétences en français	0	0	3	4
Je me sens prêt(e) à continuer mon parcours en auto-école	0	1	2	4
Je comprends mieux certaines règles de citoyenneté française	0	0	3	4
J'ai gagné confiance en moi	0	1	3	3
Je me sens prêt(e) à suivre d'autres formations si besoin	0	0	2	6
Cette formation m'a aidé(e) dans mes démarches liées à l'emploi	0	0	3	4

Pour finir, décrivez en quelques mots ce que vous a apporté cette formation *(Résumé reformulé)*
A beaucoup profité pour la langue et le code. Très bonnes explications. Merci. Groupe très gentil. Connaît mieux Rouen. A gagné en confiance pour communiquer surtout sur le code. A amélioré ses compétences en français et avancé dans son projet. A gagné confiance pour le code, se sent en capacité. Beaucoup de vocabulaire. Très bien. Très heureux avec le groupe et les formatrices. Merci. Comprend mieux le code. A beaucoup appris en français, en code, comment s'installer en voiture… Se sent maintenant prêt pour le CACES. Merci. Formatrices gentilles. A bien progressé en français et code. Prête pour la formation code.

ANNEXE 14 - Grille des entretiens finaux avec les apprenants

Supports éventuels : l'évaluation vierge, leur évaluation finale, les documents du cours

Bilan : leur ressenti sur la formation / reprendre avec eux le questionnaire de satisfaction / les commentaires en tant qu'enseignante / les résultats des évaluations / leur investissement en cours, leur progrès et difficultés / projection pour la suite

Entretien de recherche

Rappel ou intro : premier échange sur la place de l'écrit dans Intégracode.
objectif = améliorer la formation

INTEGRACODE

Les activités pédagogiques
Quels types d'activités connaissais-tu déjà ?
Lesquelles t'ont surpris ?
Qu'est-ce que tu préférais ? Que tu trouvais facile ou difficile ?
Quels types d'activités t'ont permis de progresser ?

L'écrit
Est-ce que tu as écrit pendant la formation Intégracode : quand et pour quoi faire ?
Qu'est-ce que tu as écrit dans ton cahier ? En quelle langue ?
Tu t'en es resservi ? Tu penses que tu vas t'en resservir maintenant ?
Est-ce que tu as pris des photos du tableau ? Pour quoi faire ?
Est-ce que tu t'es servi des fiches mémos que je vous ai données ? Tu penses que tu vas t'en resservir ?
Qu'est-ce que tu penses des exercices à faire sur les fiches où je vous laissais du temps pour travailler tout seul ou à deux avant de corriger en groupe ?
L'évaluation : qu'est-ce que tu as trouvé facile/difficile dans cette évaluation ? Pourquoi ?

PROJECTION ET BESOINS

Dans l'apprentissage en général
Maintenant, qu'as-tu envie d'apprendre ?
De quoi as-tu le plus besoin en français ?
Comment fais-tu pour apprendre ? Est-ce que ça marche pareil en France et dans ton pays d'origine ?

Pour le Code de la route
Et pour le Code, comment penses-tu faire ?
As-tu envie de t'inscrire en auto-école ? En auto-école sociale ? D'apprendre tout seul ?
Que penses-tu des cours de Code comme celui que l'on a observé ? Est-ce que cela pourrait t'être utile ?
Si tu y allais, est-ce que tu prendrais un cahier ? Pour noter quoi ? En quelle langue ?

Insertion socio-professionnelle en France
Quels sont tes projets pour les années à venir ?
Qu'est-ce que tu aimerais faire ?
D'après toi, quelles sont les étapes pour le faire ? De quoi penses-tu avoir besoin ?

ANNEXE 15 - Choix et convention de transcription et référencement

Que ce soit pour les entretiens avec les apprenants ou celui avec le responsable national d'Intégracode, nous avons employé le tutoiement, déjà en vigueur dans nos relations préalablement aux entretiens.

La forme du discours étant parfois un obstacle à la compréhension du contenu étant donné le niveau de français des apprenants, nous avons pensé que la transcription orthographique faciliterait la lecture. Nous n'avons d'ailleurs pas fait apparaître toutes les troncations ni les phonèmes prolongés dus à des hésitations. Et les intonations ne sont pas indiquées de manière exhaustive, nous nous sommes contentée de marquer les questions par des points d'interrogation.

Nous désignons les tours de parole de l'enquêtrice par nos initiales BFM et ceux des enquêtés par leurs initiales, ici B, M et PG.

Nous indiquons régulièrement, avant un nouveau tour de parole, des points de repère temporels depuis le début de l'enregistrement. Pour des raisons techniques, certains entretiens ont donné lieu à plusieurs documents audios successifs d'où des références de ce type dans le corps du mémoire : *K (E10 audio 3/4 : 3'28)*

<u>Convention de transcription</u> :

(ouais)	régulateur
xxx	inaudible
/	pause
//	pause plus longue
[soupir]	note de l'enquêtrice pour aider à la compréhension : non-verbal, référence commune ou synthèse d'une partie de l'entretien non nécessaire à transcrire.

ANNEXE 16 - Transcription de l'entretien n°12 avec B.

31 janvier 2020
Partie 1/2 (durée : 20'04) = bilan de formation
Partie 2/2 (durée : 25'04) = entretien de recherche

De 0'00 à 3'02 : non-transcrit [fin de bilan de formation, recherche d'une auto-école sociale à Lyon en vue de son déménagement.]

3'02 BFM : Ensuite, je ne sais pas si tu te rappelles de ce dont on avait parlé la première fois quand on avait fait un petit entretien qu'on avait enregistré (hum) moi j'aimerais bien savoir ce que tu as pensé des différentes activités, dans la formation, on a fait des choses assez différentes selon les jours (ouais) oui ? Tu te rappelles de quelles sortes d'activités et de qu'est-ce qui t'a aidé à apprendre ? Et puis qu'est-ce qui était moins utile ?

B : // Ok //mais / oui / pour apprendre ça m'a aidé // chais pas exactement c'est le beaucoup /

BFM : y'en a beaucoup ?.

B : y'en a beaucoup oui mais / chais pas exactement

4'00 BFM : par exemple tu vois y'a des jours où on faisait des activités euh où on écartait les tables on prenait que les chaises et on faisait des activités à l'oral, y'a des jours où vous avez vu des questions de code avec Sophie, y'a des jours où on a fait des fiches d'exercices où vous faisiez des fiches d'exercices tout seul et pis après on corrigeait / tout ça / toutes ces différentes activités lesquelles t'ont (ah) bien aidé et lesquelles étaient moins utiles ?

4'35 B : ah ok, si // comme on a fait un tour [geste du tour de table] comme pour moi discuter comme ça c'est très utile et ça et l'écriture aussi, pour l'apprendre l'écriture c'est ça aussi, après // avec Sophie aussi je l'apprendre beaucoup de choses, c'est tous les jours j'suis apprendre / j'apprends quelques mots et je profite beaucoup de choses mais j'arrête pas / en même temps j'apprendre beaucoup de choses

BFM : Oui ?

B : oui

BFM : et par exemple quand on faisait des activités, est-ce que tu préférais travailler tout seul ? Est-ce que tu préférais travailler à plusieurs ?

5'26 B : nan à plusieurs

BFM : pourquoi ?

5'30 B : pour l'apprendre plus

BFM : dans le groupe ça / tu aimais bien travailler avec les autres du groupe (ouais) à l'oral ou à l'écrit ?

B : c'est tous ça m'intéresse

BFM tout ? (oui) d'accord, et toi tu prenais des notes pendant le cours ? Est-ce que tu écrivais ? Tu avais un cahier ?

B : oui mais pas toutes les mots, comme quelques mots qui m'intéressent j'ai écrit, mais pas toutes les mots

6' 00 BFM : donc tu écrivais les mots qui t'intéressaient ? (ouais) et tu les écrivais en français ou t'écri-

B : oui c'est en français (oui?) oui

BFM : et tu les écrivais avec la traduction

6'09 B : si, si un mot je ne comprends pas bien, je peux poser le quelqu'un s'il m'expliquer, mais après si je connaissais qu'est-ce que ça veut dire cette mot comme ça je peux apprendre euh je peux comprener mais si

j’écris pas mot je ne peux peux pas apprendre si comme je apprendre aussi j’arrive pas à utiliser avec quoi ou pour le quoi cette mot connais pas

6’38 BFM : donc est-ce que tu écrivais des exemples par exemple ou est-ce que tu écrivais des règles du code de la route ou //

B : bah tous // c’est exemple c’est //

6’53 BFM : est-ce que par exemple quand Sophie ou moi on faisait des schémas au tableau avec des petit dessins (hum) est-ce que tu faisais des dessins toi dans ton cahier ?

B : nan (nan?) parce que je comprendre comme ça il me fait d’exemple comme ça, je peux comprendre ça pas // c’est pas un problème moi aussi je fais des exemples, juste juste les pour moi c’est très difficile juste les mots parce que chaque fois j’ai trouvé beaucoup de mots xxx xx xxx cette mot ça veut dire quoi ça veut dire quoi parce que c’est le c’est le beaucoup de beaucoup de c’est le mot différence ou

7’37 BFM : oui donc c’est surtout du vocabulaire (ouais) que tu voulais retenir et apprendre (ouais) et du coup avec tes feuilles ou ton cahier (hum) est-ce que tu t’en resservais après les cours ou à d’autres jours ? / Est-ce que tu li-

B : pour le réviser ?

BFM : oui

B : bah oui oui / mais pas tout le temps oui / je j’ai appr- je prendre les quelques mots / parce que j’écris beaucoup de mots / j’arrive pas à réviser c’est le tous, juste quelques mots je prendre chaque jour je prendre deux, ou trois ou cinq mots comme ça mais comme j’ai apprendre beaucoup de mots c’est le même jour comme ça je ne répète pas le mot

BFM : d’accord quand y’en avait trop le même jour (ouais trop) tu pouvais pas tout apprendre (ouais) d’accord / c’est normal / mais du coup ça te resservait le soir (hum) ou les jours d’après tu relisais et t’essayais d’apprendre quelques mots (ouais) d’accord, ok et toi tu prenais des photos du tableau parfois ? Est-ce que tu prenais des photos du tableau avec ton téléphone ?

8’45 B : ici ? (oui) oui

BFM : et pourquoi tu prenais les photos du tableau ?

B : ahh, ok, si / ok ça avec la vidéo [utilisé pour dire « appareil photo »], je prends la photo avec la vidéo aussi, c’est y’a beaucoup des beaucoup de lettres, comme ça c’est l’écrit mais le / après je peux lire c’est le tous, mais comme j’ai pas comprener quelques mots, j’ai pas traduction pour les, xxxxx sur la vidéo je prends, si je vois la vidéo et avec Sophie xxxxxxxxxxxx juste le video

9’35 BFM avec Sophie tu prenais des vidéos aussi ?

B : mais avec vous aussi je crois, c’est , je crois je prendre une fois ou deux fois je crois

BFM des photos ?

B : hum

BFM : et tu t’en resservais après ?

B : Ouais (oui?) ouais

BFM : tu t’en servais pour chercher les mots ?

B : pour chercher les mots oui

BFM : et est-ce que tu réécrivais toi tu recopiais sur ton cahier ou pas ?

B : oui si je trouvais le mot que je cherchais oui je écris

BFM : d’accord, donc ça te faisait du travail le soir après quoi

10’08 B : hum quand je vais dormir ça je peux réviser un petit peu et et le matin aussi si j’ai un rendez-vous très tôt je ne peux pas mais après je retourner / mais j’arrive pas euh tellement j’étais chez moi je ne sais pas j’utilise beaucoup de réseaux sociaux (hum) mais j’arrive pas très bien pour les réviser aussi sortir je parlais

à cours de français ou quelque chose comme ça je peux apprendre là bas mais je ne sais pas quand je retournais chez moi [soupir] j'arrive pas pour les / juste une seule mais quelqu'un quelques fois j'ai appris mot mais après cette mot j'ai appris et je n'utilise pas j'ai oublié (oui) c'est important aussi je veux utilise avec quelqu'un comme ça je n'ai pas oublié si chaque fois si aujourd'hui je prendre cinq mots ou quelques mots je n'ai pas utilise je fais un mois j'oublier encore

11'16 BFM : ah bah oui, tu as tout à fait raison (ouais) si on n'utilise pas (hum) après on oublie après c'est pour ça qu'il faut continuer là tout de suite de lire des leçons de code et d'essayer (mais c'est) pour pas perdre les mots que tu as appris

B : mais ça oui c'est je veux moi avancer avancer mais j'ai comme par exemple je prendre le mot ou prendre quelque chose et je / je avancer / après cette mot après je n'utilise pas mais c'est ça oublier j'ai oublié c'est tous mais / ça euh / mais comme j'étais chez moi je pas parler français parce que mes amis ici en France tous les hommes parler avec moi comme mon langue

BFM : c'est vrai ? (oui) donc entre vous vous parlez quelle langue ?

B : je parle euh langue maternelle et je parler chez nous on le parler c'est première langue arabe et deuxième c'est anglais (oui) c'est on oublie juste ça. Mais il y a un voisin il y a mon voisin un petit peu on parle français mais là aussi il connaît pas très bien le français j'en profite pas bien

12'33 BFM : d'accord donc tu cherches (ouais) des endroits ou des personnes avec qui parler

B : ah ouais des français ou si tous les jours je parle avec quelqu'un ou quelques autres comme ça je profite beaucoup des françaises

BFM : bah c'est bien (ouais) c'est bien de chercher ça

B : je peux apprendre je peux lire ou tout le temps chez moi comme ça c'est important pour l'utilise aussi avec quelqu'un

BFM : oui // oui, faut faire les deux tu peux lire et puis aussi après chercher (ouais ouais) avec qui parler (ouais ouais) c'est très bien

13'30 B : si // si je apprends le mot dans mon j'apprends le mot sur le youtube / sur le youtube ou sur cours de français c'est différence parce que par exemple je apprends le mot sur le youtube (hum hum) j'ai pas confiance pour l'utiliser avec quelqu'un parce que je ne sais pas c'est le vraiment mot ou pas si je apprends en cours de français parce que il m'expliquer en face ça c'est vrai ou ça non c'est comme ça c'est ça aussi la différence

BFM : tu préfères apprendre avec quelqu'un

B : ouais ouais ouais

BFM : ouais / d'accord // et du coup euh / qu'est-ce que tu as pensé des évaluations qu'on a faites au début et à la fin ? qu'est-ce que tu as / trouvé euh intéressant ? qu'est-ce que tu as trouvé difficile ?

14'00 B : euh c'est ici c'est / c'est pour le début aussi pour les juste pour les xxx parce que déjà je connais pas euh code c'est beaucoup c'est pour ça c'est c'était un peu difficile mais / la fin c'était très bien aussi je apprends beaucoup / en plus pour l'écriture parce qu'au début je n'ai pas fait et ça je ne sais pas quelle est la différence /// juste ça

BFM : ah oui, t'as pas fait la partie euh où fallait écrire [il était absent à la session CO et CE de l'évaluation initiale, il n'a fait que la PO] et à la fin ça t'a euh tu as senti que tu avais appris des choses en faisant l'évaluation (hum) c'est ça ? (ouais) OK / et dans ton / dans ton quotidien est-ce que tu écris toi ? // au quotidien dans ta vie, ailleurs que ici (oui) est-ce que tu écris en français ? Tu écris des messages ? Ou est-ce que tu / (bah oui) oui ? (oui) ou est-ce que tu écris en arabe ou est-ce que tu écris en français ?

B : non en français / non j'ai pas compris bien

15'17 BFM : dans la vie quotidienne (hum) d'accord ? aujourd'hui hier demain (hum) est-ce que tu écris tous les jours un petit peu et qu'est-ce que tu écris ?

15’27 B : Ah // si utilise pour l’écriture ? (ouais) ah ok ça / ma comme j’étais chez moi ah comme chuis j’étais chez moi j’écris le en français pour l’appris à écrire et c’est ça mais pour l’utilise / avec quelqu’un ou ?

BFM : ouais, soit soit avec le téléphone (avec le téléphone mais) euh les messages

B : je parle euh je écris avec mon langue parce que si y’a quelqu’un moi non non j’ai quelqu’un on a discuté avec message c’est le tous parce que j’ai écris chaque fois avec quelqu’un comprenait ma langue j’ai écrit avec ça

BFM : donc c’est plutôt avec ta langue (ouais) que tu écris

16’11 B : ouais / si je parler avec quelqu’un il comprend français mais je peux essayer avec lui moi aussi mais pour les messages ça je compris ouais je peux envoyer et je peux lire aussi je peux comprendre un petit peu

BFM : ouais / et alors quand tu imagines que tu voudrais être plombier ou alors faire le diplôme de plombier est-ce que tu penses qu’il va falloir écrire pour faire ce ce diplôme ?

B : pour ça c’est plombier parce que il oui oui c’est très dur pour l’écriture parce besoin parler quelqu’un parler couramment en française français et pour ça c’est pour moi un peu dur , juste le écrire et les maths aussi

16’59 BFM : les maths ?

B : oui [sifflement de difficulté] parce que c’est un peu de différence différent de maths comme j’ai appris chez moi et ici c’est un peu différent

17’07 BFM : d’accord (ouais) on met pas les opérations de la même façon ? (hum) et dans le / tu as déjà essayé de chercher du travail de plombier ?

B : oui (oui?) pour le travail mais ils ont tous le / ils me demandent vous avez le diplôme ou pas je leur dis je dis non, ils ont besoin de diplôme parce que c’est plombier c’est très dur

BFM : d’accord (hum) on réclame le diplôme tu peux pas trouver de travail sans le diplôme (hum) de plombier (ouais) d’accord. Et du coup c’est un CAP le diplôme que tu veux faire ? c’est quoi ? Tu tu connais le nom du diplôme ? Comment il s’appelle ? (nan) non ? Faudra que tu cherches, y’en a plusieurs mais j’pense que c’est un C – A – P comme ça (elle écrit)

18’00 B : CAP ? (hum) c’est le général ?

BFM : CAP ça veut dire Certificat d’aptitudes professionnelles / donc professionnelles, ça veut dire le métier (le métier oui), aptitudes ça veut dire (apprendre, apprener?) ce que tu sais faire (ah) voilà, ce que tu sais faire, et certificat

B : certificat c’est le (tu connais) ouais ouais

BFM : donc Certificat d’aptitudes professionnelles (elle montre les initiales) (oui oui) après y’a d’autres sortes de diplômes mais j’pense que c’est c’que tu c’que tu devrais essayer de faire, c’est le CAP (hum hum) faut qu’tu prennes de renseignements dessus / et pour le CAP y’a besoin de, encore de progresser un peu en français

18’35 B : o-kay // ah, CAP, d’accord

BFM : OK ?

B : ok c’est-à-dire c’est plus xxx (c’est?) pour apprendre autre chose aussi c’est-à-dire CAP ? ou juste pour le / parce qu hier on a fait c’est à Mont-Saint-Aignan avec un policier et le le le ? Deux deux déjà quoi le travail quoi je n’sais pas / on a faire pour les chez chez si vous avez avec quelqu’un ou il a mangé quelque chose il a arrêté son cœur je sais comment je aider pour le pour les gens je sors le

BFM : tu as fait un certificat de secouriste ? (oui) de premiers secours ? (oui oui)

B : on a fait hier ça et je crois mon certificat aussi pour le pour les ou pour les / pour les comme ça cardiaque aussi

BFM : massage cardiaque ? (oui) Avec qui ? Avec le club de foot tu as fait ça ?

19’36 B : on est avec il y a avec euh un policier avec nous et les deux les gens je ne sais pas il s’appelle son travail

BFM : deux secouristes ? (oui [sifflement]) ou deux pompiers peut-être ? (oui) mais avec quel groupe tu as fait ? Comment tu t’es inscrit à cette formation ?

B : c’est on a fait chuis inscrit à Mont-Saint-Aignan on a fait à Mont-Saint-Aignan là-bas euh club de club AS-TRUC ? (ASRUC?) oui, ASRUC (d’accord) on a fait là beaucoup de choses comme sportif chaque fois le joue le tennis et on joue le basket et on a fait le musculation et

BFM : mais tu as pu t’inscrire à l’ASRUC ? (ouais) alors que t’as pas de numéro d’étudiant ? c’est pas pour les étudiants l’ASRUC ?

B : mais je ne sais pas parce que on a chuis inscrit / j’ai trois semaines là bas (3 semaines?) oui [sifflement] j’ai je reste 3 semaines et on apprend ça et ça pour les arrête cardiaque aussi (hum) on a fait ça et

BFM : mais toi tu es dans un club de foot (oui) ici à

B : Mont-Saint-Aignan

20’47 BFM : il est à Mont-Saint-Aignan ton club de foot ?

BFM : et c’est avec ton club de foot que tu as fait la formation (ouais) c’est avec tes copains du foot que tu as fait la formation de secouriste (oui oui) d’accord / ah bah c’est très bien

B : parce que il a aussi, il m’a dit, CAP ou alors prendre certificat comme ça je ne sais pas

BFM : ah certificat

B : CA / P

21’06 BFM : est-ce que c’était pas C - A

B : parce que je voulais je pas ramener mon certificat mais je

BFM : y’avait pas un S au bout ? Pour premiers secours ? // Non ? (mais…) (elle écrit) bah tu regarderas (hum) mais des CAP y’en a plein (hum ouais ouais) on peut faire un CAP plombier un CAP euh électricien un CAP mécanicien (ah ok)… c’est le nom du diplôme d’accord ? (ah ?) d’accord (hum) on peut faire un CAP cuisine / y’a plein de diplômes différents et qui s’appellent CAP parce que c’est à peu près le même niveau de formation professionnelle (ah d’accord) mais c’que tu as fait du coup je sais pas ça comment s’appelle pour moi ça s’appelle les premiers secours mais y’a peut-être un nom avec cer-ti-fi-cat (hum) // euh si AFPS ? (hum) c’est pas ça ? AFPS Attestation de formation aux premiers secours ? (AFPS ouaiis [voix souriante]) c’est pas ça ?

B : ah oui / AF ?

BFM : est-ce que c’est ça ?

B : oui oui je crois ça oui

BFM oui ? Dans ce cas là c’est attestation / attestation // [BFM écrit] de formation (hum hum) // aux // premiers // secours // tu vois ? (oui) c’est les premières lettres là (oui) AFPS, c’est ça ?

22’28 B : oui (d’accord) je crois ça oui oui

BFM : et pour ce certificat là tu avais besoin de lire de parler d’écrire ?

22’37 B : huuum si pas besoin pour l’écriture c’est juste parler

BFM : juste parler ?

22’44 B : oui parce que / si je trouver quelqu’un comme ça je peux vous pouvez poser la question « est-ce que tu m’entends ? » ou comment tu ou vous avez aidé et comme tu aides après vous connaissez quel [en]droit vous avez et vous pouvez aussi appeler pompiers vous pouvez dire où et qui tu es et

BFM : oui donc c’était à l’oral

B : oui c’était à l’oral

BFM : ok (xx) donc tu te sentirais de si tu trouves quelqu'un par terre dans la rue tu te sentirais de l'aider ? (oui oui) oui ? (oui) bah c'est très bien. Euh hum hum hum du coup pour faire la formation de plombier tu penses que en français tu penses qu'il faudrait que tu travailles sur quelle partie du français ? qu'est-ce qui te… de quoi tu aurais besoin avant de pouvoir faire une formation de plombier ?

23'35 B : c'est pour moi c'est important c'est le langue mais je sais beaucoup moi je apprendre mais je peux travaille / je peux travaille n'importe quoi / mais après je voudrais faire la formation

23'50 BFM : mais pour faire la formation (hum) tu penses que tu devrais t'entraîner à à faire quoi ? En français tu penses que t'es prêt pour la formation de CAP ou tu penses qu'il faut encore que tu travailles le français ?

24'03 B : encore

BFM : encore ?

B : ouais

BFM : et quel type d'exercice tu aurais besoin ?

24'08 B : escri- écriture

BFM : L'écriture ?

B : oui

BFM : oui

B : et l'oral aussi c'est le même temps

BFM : d'accord

B : et les maths aussi ça m'intéresse

24'20 BFM : oui, les maths, tout ça en petite révision, quoi

B : oui

24'26 BFM : ok /// j'regarde un peu où / et lyon euh si tu vas euh t'aurais, t'aimerais bien aller à lyon là le plus vite possible ?

24'37 B : oui parce que à Rouen ici chuis rester près deux ans et j'ai pas avancé (d'accord) mais pour ça je vais changer le ville c'était pour ça[De 0'00 à 3'02 : non-transcrit, fin de bilan de formation, recherche d'une auto-école sociale à Lyon en vue de son déménagement.]

3'02 BFM : Ensuite, je ne sais pas si tu te rappelles de ce dont on avait parlé la première fois quand on avait fait un petit entretien qu'on avait enregistré (hum) moi j'aimerais bien savoir ce que tu as pensé des différentes activités, dans la formation, on a fait des choses assez différentes selon les jours (ouais) oui ? Tu te rappelles de quelles sortes d'activités et de qu'est-ce qui t'a aidé à apprendre ? Et puis qu'est-ce qui était moins utile ?

B : // Ok //mais / oui / pour apprendre ça m'a aidé // chais pas exactement c'est le beaucoup /

BFM : y'en a beaucoup ?.

B : y'en a beaucoup oui mais / chais pas exactement

4'00 BFM : par exemple tu vois y'a des jours où on faisait des activités euh où on écartait les tables on prenait que les chaises et on faisait des activités à l'oral, y'a des jours où vous avez vu des questions de code avec Sophie, y'a des jours où on a fait des fiches d'exercices où vous faisiez des fiches d'exercices tout seul et pis après on corrigeait / tout ça / toutes ces différentes activités lesquelles t'ont (ah) bien aidé et lesquelles étaient moins utiles ?

4'35 B : ah ok, si // comme on a fait un tour [geste du tour de table] comme pour moi discuter comme ça c'est très utile et ça et l'écriture aussi, pour l'apprendre l'écriture c'est ça aussi, après // avec Sophie aussi je

l’apprendre beaucoup de choses, c’est tous les jours j’suis apprendre / j’apprends quelques mots et je profite beaucoup de choses mais j’arrête pas / en même temps j’apprendre beaucoup de choses

BFM : Oui ?

B : oui

BFM : et par exemple quand on faisait des activités, est-ce que tu préférais travailler tout seul ? Est-ce que tu préférais travailler à plusieurs ?

5’26 B : nan à plusieurs

BFM : pourquoi ?

5’30 B : pour l’apprendre plus

BFM : dans le groupe ça / tu aimais bien travailler avec les autres du groupe (ouais) à l’oral ou à l’écrit ?

B : c’est tous ça m’intéresse

BFM tout ? (oui) d’accord, et toi tu prenais des notes pendant le cours ? Est-ce que tu écrivais ? Tu avais un cahier ?

B : oui mais pas toutes les mots, comme quelques mots qui m’intéressent j’ai écrit, mais pas toutes les mots

6’ 00 BFM : donc tu écrivais les mots qui t’intéressaient ? (ouais) et tu les écrivais en français ou t’écri-

B : oui c’est en français (oui?) oui

BFM : et tu les écrivais avec la traduction

6’09 B : si, si un mot je ne comprends pas bien, je peux poser le quelqu’un s’il m’expliquer, mais après si je connaissais qu’est-ce que ça veut dire cette mot comme ça je peux apprendre euh je peux comprener mais si j’écris pas mot je ne peux peux pas apprendre si comme je apprendre aussi j’arrive pas à utiliser avec quoi ou pour le quoi cette mot connais pas

6’38 BFM : donc est-ce que tu écrivais des exemples par exemple ou est-ce que tu écrivais des règles du code de la route ou //

B : bah tous // c’est exemple c’est //

6’53 BFM : est-ce que par exemple quand Sophie ou moi on faisait des schémas au tableau avec des petit dessins (hum) est-ce que tu faisais des dessins toi dans ton cahier ?

B : nan (nan?) parce que je comprendre comme ça il me fait d’exemple comme ça, je peux comprendre ça pas // c’est pas un problème moi aussi je fais des exemples, juste juste les pour moi c’est très difficile juste les mots parce que chaque fois j’ai trouvé beaucoup de mots xxx xx xxx cette mot ça veut dire quoi ça veut dire quoi parce que c’est le c’est le beaucoup de beaucoup de c’est le mot différence ou

7’37 BFM : oui donc c’est surtout du vocabulaire (ouais) que tu voulais retenir et apprendre (ouais) et du coup avec tes feuilles ou ton cahier (hum) est-ce que tu t’en resservais après les cours ou à d’autres jours ? / Est-ce que tu li-

B : pour le réviser ?

BFM : oui

B : bah oui oui / mais pas tout le temps oui / je j’ai appr- je prendre les quelques mots / parce que j’écris beaucoup de mots / j’arrive pas à réviser c’est le tous, juste quelques mots je prendre chaque jour je prendre deux, ou trois ou cinq mots comme ça mais comme j’ai apprendre beaucoup de mots c’est le même jour comme ça je ne répète pas le mot

BFM : d’accord quand y’en avait trop le même jour (ouais trop) tu pouvais pas tout apprendre (ouais) d’accord / c’est normal / mais du coup ça te resservait le soir (hum) ou les jours d’après tu relisais et t’essayais d’apprendre quelques mots (ouais) d’accord, ok et toi tu prenais des photos du tableau parfois ? Est-ce que tu prenais des photos du tableau avec ton téléphone ?

8’45 B : ici ? (oui) oui

BFM : et pourquoi tu prenais les photos du tableau ?

B : ahh, ok, si / ok ça avec la vidéo [utilisé pour dire « appareil photo »], je prends la photo avec la vidéo aussi, c'est y'a beaucoup des beaucoup de lettres, comme ça c'est l'écrit mais le / après je peux lire c'est le tous, mais comme j'ai pas comprener quelques mots, j'ai pas traduction pour les, xxxxx sur la vidéo je prends, si je vois la vidéo et avec Sophie xxxxxxxxxxxx juste le video

9'35 BFM avec Sophie tu prenais des vidéos aussi ?

B : mais avec vous aussi je crois, c'est , je crois je prendre une fois ou deux fois je crois

BFM des photos ?

B : hum

BFM : et tu t'en resservais après ?

B : Ouais (oui?) ouais

BFM : tu t'en servais pour chercher les mots ?

B : pour chercher les mots oui

BFM : et est-ce que tu réécrivais toi tu recopiais sur ton cahier ou pas ?

B : oui si je trouvais le mot que je cherchais oui je écris

BFM : d'accord, donc ça te faisait du travail le soir après quoi

10'08 B : hum quand je vais dormir ça je peux réviser un petit peu et et le matin aussi si j'ai un rendez-vous très tôt je ne peux pas mais après je retourner / mais j'arrive pas euh tellement j'étais chez moi je ne sais pas j'utilise beaucoup de réseaux sociaux (hum) mais j'arrive pas très bien pour les réviser aussi sortir je parlais à cours de français ou quelque chose comme ça je peux apprendre là bas mais je ne sais pas quand je retournais chez moi [soupir] j'arrive pas pour les / juste une seule mais quelqu'un quelques fois j'ai appris mot mais après cette mot j'ai appris et je n'utilise pas j'ai oublié (oui) c'est important aussi je veux utilise avec quelqu'un comme ça je n'ai pas oublié si chaque fois si aujourd'hui je prendre cinq mots ou quelques mots je n'ai pas utilise je fais un mois j'oublier encore

11'16 BFM : ah bah oui, tu as tout à fait raison (ouais) si on n'utilise pas (hum) après on oublie après c'est pour ça qu'il faut continuer là tout de suite de lire des leçons de code et d'essayer (mais c'est) pour pas perdre les mots que tu as appris

B : mais ça oui c'est je veux moi avancer avancer mais j'ai comme par exemple je prendre le mot ou prendre quelque chose et je / je avancer / après cette mot après je n'utilise pas mais c'est ça oublier j'ai oublié c'est tous mais / ça euh / mais comme j'étais chez moi je pas parler français parce que mes amis ici en France tous les hommes parler avec moi comme mon langue

BFM : c'est vrai ? (oui) donc entre vous vous parlez quelle langue ?

B : je parle euh langue maternelle et je parler chez nous on le parler c'est première langue arabe et deuxième c'est anglais (oui) c'est on oublie juste ça. Mais il y a un voisin il y a mon voisin un petit peu on parle français mais là aussi il connaît pas très bien le français j'en profite pas bien

12'33 BFM : d'accord donc tu cherches (ouais) des endroits ou des personnes avec qui parler

B : ah ouais des français ou si tous les jours je parle avec quelqu'un ou quelques autres comme ça je profite beaucoup des françaises

BFM : bah c'est bien (ouais) c'est bien de chercher ça

B : je peux apprendre je peux lire ou tout le temps chez moi comme ça c'est important pour l'utilise aussi avec quelqu'un

BFM : oui // oui, faut faire les deux tu peux lire et puis aussi après chercher (ouais ouais) avec qui parler (ouais ouais) c'est très bien

13'30 B : si // si je apprends le mot dans mon j'apprends le mot sur le youtube / sur le youtube ou sur cours de français c'est différence parce que par exemple je apprends le mot sur le youtube (hum hum) j'ai pas

confiance pour l'utiliser avec quelqu'un parce que je ne sais pas c'est le vraiment mot ou pas si je apprends en cours de français parce que il m'expliquer en face ça c'est vrai ou ça non c'est comme ça c'est ça aussi la différence

BFM : tu préfères apprendre avec quelqu'un

B : ouais ouais ouais

BFM : ouais / d'accord // et du coup euh / qu'est-ce que tu as pensé des évaluations qu'on a faites au début et à la fin ? qu'est-ce que tu as / trouvé euh intéressant ? qu'est-ce que tu as trouvé difficile ?

14'00 B : euh c'est ici c'est / c'est pour le début aussi pour les juste pour les xxx parce que déjà je connais pas euh code c'est beaucoup c'est pour ça c'est c'était un peu difficile mais / la fin c'était très bien aussi je apprends beaucoup / en plus pour l'écriture parce qu'au début je n'ai pas fait et ça je ne sais pas quelle est la différence /// juste ça

BFM : ah oui, t'as pas fait la partie euh où fallait écrire [il était absent à la session CO et CE de l'évaluation initiale, il n'a fait que la PO] et à la fin ça t'a euh tu as senti que tu avais appris des choses en faisant l'évaluation (hum) c'est ça ? (ouais) OK / et dans ton / dans ton quotidien est-ce que tu écris toi ? // au quotidien dans ta vie, ailleurs que ici (oui) est-ce que tu écris en français ? Tu écris des messages ? Ou est-ce que tu / (bah oui) oui ? (oui) ou est-ce que tu écris en arabe ou est-ce que tu écris en français ?

B : non en français / non j'ai pas compris bien

15'17 BFM : dans la vie quotidienne (hum) d'accord ? aujourd'hui hier demain (hum) est-ce que tu écris tous les jours un petit peu et qu'est-ce que tu écris ?

15'27 B : Ah // si utilise pour l'écriture ? (ouais) ah ok ça / ma comme j'étais chez moi ah comme chuis j'étais chez moi j'écris le en français pour l'appris à écrire et c'est ça mais pour l'utilise / avec quelqu'un ou ?

BFM : ouais, soit soit avec le téléphone (avec le téléphone mais) euh les messages

B : je parle euh je écris avec mon langue parce que si y'a quelqu'un moi non non j'ai quelqu'un on a discuté avec message c'est le tous parce que j'ai écris chaque fois avec quelqu'un comprenait ma langue j'ai écrit avec ça

BFM : donc c'est plutôt avec ta langue (ouais) que tu écris

16'11 B : ouais / si je parler avec quelqu'un il comprend français mais je peux essayer avec lui moi aussi mais pour les messages ça je compris ouais je peux envoyer et je peux lire aussi je peux comprendre un petit peu

BFM : ouais / et alors quand tu imagines que tu voudrais être plombier ou alors faire le diplôme de plombier est-ce que tu penses qu'il va falloir écrire pour faire ce ce diplôme ?

B : pour ça c'est plombier parce que il oui oui c'est très dur pour l'écriture parce besoin parler quelqu'un parler couramment en française français et pour ça c'est pour moi un peu dur , juste le écrire et les maths aussi

16'59 BFM : les maths ?

B : oui [sifflement de difficulté] parce que c'est un peu de différence différent de maths comme j'ai appris chez moi et ici c'est un peu différent

17'07 BFM : d'accord (ouais) on met pas les opérations de la même façon ? (hum) et dans le / tu as déjà essayé de chercher du travail de plombier ?

B : oui (oui?) pour le travail mais ils ont tous le / ils me demandent vous avez le diplôme ou pas je leur dis je dis non, ils ont besoin de diplôme parce que c'est plombier c'est très dur

BFM : d'accord (hum) on réclame le diplôme tu peux pas trouver de travail sans le diplôme (hum) de plombier (ouais) d'accord. Et du coup c'est un CAP le diplôme que tu veux faire ? c'est quoi ? Tu tu connais le nom du diplôme ? Comment il s'appelle ? (nan) non ? Faudra que tu cherches, y'en a plusieurs mais j'pense que c'est un C – A – P comme ça (elle écrit)

18’00 B : CAP ? (hum) c’est le général ?

BFM : CAP ça veut dire Certificat d’aptitudes professionnelles / donc professionnelles, ça veut dire le métier (le métier oui), aptitudes ça veut dire (apprendre, apprener?) ce que tu sais faire (ah) voilà, ce que tu sais faire, et certificat

B : certificat c’est le (tu connais) ouais ouais

BFM : donc Certificat d’aptitudes professionnelles (elle montre les initiales) (oui oui) après y’a d’autres sortes de diplômes mais j’pense que c’est c’que tu c’que tu devrais essayer de faire, c’est le CAP (hum hum) faut qu’tu prennes de renseignements dessus / et pour le CAP y’a besoin de, encore de progresser un peu en français

18’35 B : o-kay // ah, CAP, d’accord

BFM : pour voir si tu trouves plus vite (hum) plus d’options là-bas

B : ouais

BFM : ok bon bah moi c’est bon j’vais t’chercher euh j’vais t’chercher l’adresse pour Lyon là

B : ok

BFM : ok ? bah merci beaucoup d’avoir bien voulu répondre aux questions

B : c’est moi merci

ANNEXE 17 - Transcription de l'entretien n° 8 avec M

Partie 1/3 : 11'42 = bilan de formation
Partie 2/3 : 5'07 = fin de l'inscription au code sur internet
Partie 3/3 : 21'23 = entretien de recherche

00'19 BFM : Ce que je voulais te redemander c'est un peu ce dont on avait discuté au début de la formation, l'objectif c'est d'améliorer la formation Intégracode et donc la question c'est un peu qu'est-ce qui t'a été utile ou pas utile pendant la formation ? qu'est-ce qui est le plus utile pour toi ?

M : Ah pour moi pour progresser pour le système code de la route et pour la langue française aussi surtout

BFM : et dans la langue française si tu vas un peu plus en détail quelle sorte d'exercice et quelle sorte d'activité t'ont le plus aidé ?

00'59 M : Bah par exemple en France y'a un problème : une chose y'en a deux noms et ça change la même phrase et ça change ça veut dire un mot et y'en a plein autre (plein de sens) plein de sens comme ça et je trouver et autre chose … c'est quoi voilà

BFM : oui du coup te repérer un peu dans le vocabulaire quand il y a plusieurs significations pour un mot (ouais) ok. Et du coup est-ce que tu te rappelles qu'on avait parlé un peu de comment tu utilises l'écriture pour apprendre ? Au début, la discussion qu'on avait eue au début (d'accord) là dans la formation intégracode qu'est-ce que tu as écrit dans ton cahier, à quoi ça t'a servi ?

1'48 M : Oh j'ai écrit plein euh y'en a quatre trois feuilles xx un livre j'écris la traduction avec le nouveau système quoi sur le code de la route (oui) pour example la même maintenant ça arrive pas trop le mot (oui) « à ta place » (oui) c'est ça jusqu'à maintenant j'arrive pas y'en a comme celui-là et je plein je noter et je xxx chez moi aussi

BFM : donc t'as noté plein d'exemples (oui plein) ou t'as noté … d'accord

2'18 M : quand vous m'expliquer ...ah aussi « tenir compte » (tenir compte?) ça aussi j'arrive pas mais j'ai noté j'ai essayé pour comprendre et j'arrive pas mais ça va mieux qu'avant

BFM : donc dans ton cahier y'a des choses que tu notais en cours (oui) et est-ce que tu t'en resservais chez toi (oui bien sûr) qu'est-ce que tu faisais chez toi ?

2'39 M : Parce que quand j'étais là ici y'a pas de temps google traduction ça veut dire quoi toute la liste et je retournais chez moi et je vais voir que comprend comme même la langue maternelle (ouais) la traduction avec la langue maternelle et après ça va veut dire quoi exactement et je lire le traduction comme ça

BFM : d'accord donc chez toi tu retraduisais en tigrigna (ouais c'est ça) ok et hum là pour apprendre le code t'as beaucoup travaillé tout seul (oui) est-ce que tu écrivais ou est-ce que tu étais que à écouter internet ou est-ce que t'as d'autres méthodes ? Comment t'as fait pour apprendre le code tout seul ?

3'18 M : euh moi déjà j'ai essayé la liste sur commande après je corrigeais moi tout seul euh pourquoi euh qu'est-ce qu'il y a euh y'en a correction avec la liste sur code de la route toute explication (hum) pourquoi raté c'est interdit, après avec la traduction je la liste corrigé, je lire ça après ça comprend

BFM : donc t'as lu beaucoup de t'as fait des tests (la faute) des corrections (oui)

M : combien tu as fait toi de fautes tu reviens dans la liste à gauche y'a des corrections tu lire pourquoi t'as fait ça et après tu

BFM : d'accord ça t'expliquait question par question quelle était la bonne réponse (voilà) pourquoi (oui) ok. Du coup imaginons que tu es ton code là lundi (oui) après le permis après qu'est-ce que tu as envie de faire euh

M : ah je continue pour conduiser je peux reprendre ici pour commencer pour conduiser pour passer (ah pour passer la conduite ?) ouais pour passer la conduite (ouais) j'espère oui mais c'est

BFM : ok et imaginons que tu es le permis au mois de mars par exemple (c'est bientôt mois de mars) après qu'est-ce que tu voudrais faire c'est quoi tes projets ?

M : Mes projets euh chauffeur poids lourds j'espère ça … si je passe mon permis je demande quelque part par exemple AFPA ou GRETA

BFM : donc de faire une formation à l'AFPA pour chauffeur de poids lourds (oui c'est ça) ok et dans les formations en france tu sais un peu comment ça se passe ? Tu en as déjà fait ?

M : Formation de la langue française

BFM : toi t'as fait langue française , t'as pas fait de formation professionnelle pour l'instant et est-ce que tu penses que dans ces formations tu vas écrire ?

M : Ça veut dire quoi ? b

BFM : Est-ce que c'est des formation tu penses qu'on a besoin d'écrire ou simplement de parler

M : euh entre les deux

BFM : les deux, d'accord, donc là sur la formation intégracode, tu as bien vu on a plus travaillé la compréhension et parler mais on n'a pas trop travailler à l'écrit (oui)

M : xx

BFM : est-ce que par exemple dans les évaluations ça t'a gêné ?

M : Gêné ? Ça veut dire quoi ça ?

5'41 BFM : gêné ça veut dire est-ce que tu trouvais que c'était bien ou pas bien ? Est-ce que tu aurais voulu travailler plus à l'écrit ?

M : Oui plus pour progresser bien avant d'entrer ici j'ai rien après maintenant ça fait plaisir quoi

BFM : très bien, toi est-ce que tu prenais des photos en cours ou pas (non) non ? Tu prenais tout à l'écrit ?

M : Si je comprends je note pas, si je comprends pas je note et c'est tout et après je traduction chez moi

BFM : donc ce que tu comprends tu le notes pas et ce que tu comprends pas tu le notes

M : oui et je le prend chez moi après et je vois chez moi

BFM : et qu'est-ce que tu penses de ceux qui prenaient des photos ? Pourquoi ils faisaient ça à ton avis ?

6'25 M : euh p'tet parce que y'a pas du temps pour écrire pour personne qui prend toute le comment s'appelle (le tableau) oui le tableau là plus facile pour eux à mon avis ils prendent pas de temps pour

BFM : d'accord plus une question de temps ça allait peut-être un peu vite … tac tac tac… est-ce que dans les évaluations, tu sais quand on a fait ces évaluations-là, (bruit de papier que je montre) est-ce que tu as trouvé des exercices plus difficiles (oui) est-ce qu'il y a des questions qui te dérangeaient ?

M : Oui y'a quelques questions… mais les réponses toute seules je me rappelle pas moi quand je

BFM : tu veux regarder ?

M : Oui bien sûr, c'est mon xxx

BFM : (bruit de papier) faut retrouver la tienne (bruit de papier, respirations) silence

7'41 M : [il relit l'évaluation] ok là « le thème abordé» « abordé » ?

BFM : « le thème abordé » ça veut dire le thème « quel est le thème du texte » ou « quel est le thème de la vidéo » je sais pas là (d'accord) ça veut dire « de quoi on parle ? »

[silence : il relit un QCM de l'évaluation]

M : [il lit à voix haute] le port de la ceinture de sécurité n'est pas… vital ? qu'est-ce que obligatoire négociable (négociable) vital je comprends pas, qu'est-ce que c'est

BFM : vital ça veut dire essentiel pour la vie, ça veut dire important pour vivre (ah d'accord) vital ça va avec vie (d'accord) mais par exemple là euh, on va pas refaire toute l'évaluation ça va être trop long, mais par

exemple là quand tu regardes tu te dis oh euh par exemple ces questions là c'était facile ou le texte c'était difficile ou

M : xxx

BFM : est-ce qu'il y a des choses qui te semblaient plus faciles ? Plus difficiles ?

M : Ah non moi je pense c'est très bien

BFM : ça va bien, c'est l'ensemble

M : juste euh quelques mots c'est xxx mais c'est pas difficile je trouve

BFM : tu manquais un peu de vocabulaire parfois pour comprendre (ouais ça change) et les questions où fallait rédiger, tu vois les questions où fallait écrire des phrases tu vois y'a des questions où fallait cocher (oui cocher) et y'a des questions où fallait rédiger

M : oui des questions par cocher c'est plus facile parce que écrire pas trop

BFM : mais t'as quand même réussi à écrire (je pense oui) oui t'as quand même réussi. Ok Et tout ce que t'as fait pendant la formation integracode (d'accord), ça te sert pour le code, mais est-ce que tu penses que ça va te servir aussi, est-ce que ça te sert à autre chose dans ta vie ?

M : Oui y'a plein de choses, déjà je connais pas pour même la vie quotidienne j'ai trouvé plein de mots ici et plein c'est très très important pour moi et c'est pas seulement code de la route ici, même pour la vie quotidienne, pour la loi du français (hum hum), y'a plein de choses quoi j'ai appris et je connais déjà plus

BFM : et dans ta vie quotidienne tu écris toi beaucoup ou ? (c'est à dire?) est-ce que tu écris tous les jours ? Est-ce que t'écris avec un stylo, est-ce que t'écris sur ton téléphone, à l'ordinateur ?

M : Euh souvent stylo cahier quelque chose comme ça

BFM : et à quel moment tu écris ?

M : Quand je suis libre chez moi à... tout le temps presque le soir ? à 19, 20 quelque chose, je vais essayer si j'ai du temps si j'ai xxx je vais écrire comme ça souvent je xxx

BFM : et t'écris pour t'entraîner ou t'écris parce que ça te fait plaisir ?

10'32 M : Non ça me fait plaisir, c'est pas un problème

BFM : et alors tu écris en français ou en tigrigna ? (en tigrigna) en tigrigna d'accord. Et t'écris des textes ?

M : Oui j'utilise plein de choses euh c'est quelque chose

BFM : Donc t'aimes bien écrire en général ?

10'47 M : Oui j'aime bien

BFM : Et est-ce que t'aimes en français ?

M : Oh non, français c'est un peu… y'a pas de plus facile règles, tu vois c'est pas comme anglais par exemple, français ça change tu vois… un peu difficile pour moi

BFM : ça te semble encore (mais j'espère que) difficile (avance quelques-uns)

M : je pense je vais essayer aussi j'y arrive pas

BFM : bah de toutes façons tu progresses bien euh donc c'est bien… Donc dans le quotidien tu écris des textes en tigrigna de ce qui te fait plaisir, est-ce que y'a d'autres choses que tu écris, t'écris des messages à tes amis ou …

11'23 M : en tigrigna ?

BFM : En français, en tigrigna, en arabe euh, en anglais euh

11'27 M : souvent c'est tigrigna et anglais quand même, comme ici y'en a des gens qui xxxx à Rouen euh quelque part en France on va essayer comme un texte c'est le français mais c'est pas correct (rire) mais ça va on comprend nous euh on comprend

BFM : oui bah si vous vous comprenez, parce que tous tes amis en France ils sont pas tous érythréens ? (oui non) t'as des amis qui comprennent pas le tigrigna

11'51 M : oui ils comprend, même ils parlent le tigrigna, ils connaît le trigrinien, on va essayer entre les deux on va écrire par français ça

BFM : ah vous essayez même le français (oui) avec tes amis tigrignas, d'accord bah c'est bien. Et donc ça c'est par texto ? (oui par texto) par texto, est-ce que parfois tu écris sur l'ordinateur avec un vrai clavier ?

12'11 M : Euh… non pas trop, ça un peu difficile pour moi quand j'écris sur, euh comment ça s'appelle ça ? (le clavier) clavier (hum) clavier c'est un peu difficile pour moi tu vois ? j'écris pas sur la table xxx regarde là je obligé de regarde ici j'ai pas xxx

BFM : tu regardes tes doigts du coup ?

M : Oui je fais comme ça et comme ça et donc c'est pas facile

12'35 BFM : d'accord. Euh hum hum hum … nan après c'est en général c'est toujours, dans les activités que vous avez fait avec Sophie ou que vous avez fait avec moi euh est-ce qu'il y a des activités qui te semblaient plus utiles, qui t'ont aidé à progresser ? Est-ce qu'y'a des activités qui t'ont moins aidé ? Par exemple euh dès fois on enlevait les tables et on faisait que à l'oral on parlait, dès fois on faisait des exercices sur des fiches, dès fois Sophie elle vous passait des vidéos. C'était quoi les exercices qui t'ont le plus aidé ?

13'13 M : plus aidé? parce que moi je… euh … quand avec Sophie là moi je euh plus aidé pour moi quand on essayait deux trois jours pour le code ici (hum hum) sur code avec le la machine là je sais pas (avec le vidéoprojecteur) oui on essayait après y'en a plein de mots on comprend pas déjà euh ça change autre chose c'est ça qu'on va essayer ici on arrêter les exercices là après l'explication pour moi c'est très important

BFM : c'étaient les explications à partir du des questions de code

13'51 M : oui ça c'est très important (d'accord) a vous euh à vous aussi en la français c'est euh comment je t'explique ça euh comment tu parles dans la rue ou euh avec les règles avec vous aussi euh j'ai trouvé plein de choses avec vous aussi important

BFM : d'accord, les différences de français entre le français dans la rue et le français du code

M : oui c'est ça c'est très important j'ai entraîné avec vous ça

BFM : OK et pour les prochains… si on refait une formation Intégracode avec d'autres, tu penses qu'il faut qu'on fasse un peu pareil ? qu'on change certaines choses ?

14'28 M : Moi je pense c'est très cool

BFM : C'est très cool ? (rire)

14'30 M : Oui c'est bien oui je pense oui moi je pense c'est très bien et oui c'est bien et juste avec les horaires/erreurs je travaille quelque part et c'est ça le xxx et c'est facile ici

BFM : Et est-ce que tu penses qu'on devrait travailler plus l'écriture ou est-ce que ça va comme ça pour le code ?

14'49 M : Euh c'est très important oui l'écriture mais ça pas du temps pour tout (y'a pas le temps pour tout) oui je pense, ou ça va mieux quand même, vous faisez déjà c'est bien ça

BFM : et là toi par la suite tu vas essayer de continuer d'apprendre le français ?

15'05 M : Oui j'arrête pas jusqu'à... moi quand j'arrive ici je fais j'apprendre j'ai appris formation (oui) code de la route euh france comment ça s'appelle ça A2 quelque chose comme ça (oui, A2 ?) oui A2 j'ai fait des diplômes A2 (oui) jusqu'à je pense A1 je vais essayer j'arrête (pas jusqu'à A1?) C1 (rire) jusqu'à C1 (jusqu'à C1 tu veux essayer d'aller ? d'accord) j'ai arrivé j'ai diplôme A2 et B1 B2 C1 après ça va quoi

15'35 BFM : ah bah C1 c'est un très très bon niveau, là tu t'es inscris au MOOC vivre en France (oui j'ai inscrit oui) toi t'as pris le niveau B1 ? (oui oui) t'a essayé un peu ?

M : non j'ai pas essayé, parce que tout le temps moi je rentre chez euh sur site, xxx code de la route, tout le temps

15’54 BFM : c’est ta priorité

M : hum ouais c’est la priorité oui

BFM : C’est ta priorité. Mais c’que t’as appris euh dans la formation Intégracode, ça va te servir euh pour passer le code, mais après ça va te servir aussi plus loin (euh comment ça?) beh c’que tu as appris, le travail que t’as fait ici avec nous (d’accord) quand tu seras en train de faire la formation B1 sur internet là, tu vas retrouver des choses, ça va t’avoir aidé (oui oui bien sûr je pense) oui… euh donc le code bah je sais là, tu vas le passer lundi là, tu nous donneras des nouvelles (oui oui) tu nous diras (oui) et après chauffeur de poids lourds, voilà ça tu m’as déjà dit un peu, chauffeur de poids lourds tu sais combien de temps ça dure la formation ?

M : Bah moi je regarder sur le site toujours euh plutôt c’est pas loin euh 400 heures 32 et 3 semaines quelque chose le stage (d’accord) pas très loin mais les financières pour...

16’53 BFM : financièrement c’est cher ? (ouais là) oui, ça coûte combien t’as regardé ? (oh pff c’est) donc faut qu’tu trouves des aides pour financer ?

M : oh oui, j’ai besoin des aides moi au départ, je demande des aides, quelque part

BFM : oui oui, t’as un t’as quelqu’un qui te suit ? (c’est-à-dire ?) t’as une assistante sociale ou un conseiller ?

17’13 M : Non conseiller pas encore, depuis 6 mois ici en France euh à Rouen j’étais déjà à Vernon mon sistante sociale c’est déjà à Vernon mais ici je n’ai pas encore là

17’21 BFM : t’avais une assistante sociale à Vernon ? (oui déjà oui) ouais

M : oui mais ici non pas encore mais elles ont envoyé par mail quelque chose pas encore autre

BFM : faudrait peut-être que tu demandes à celle de Vernon qu’elle te qu’elle te trouve une assistante sociale ici, peut-être qu’elle peut elle te conseiller

M : hum, y’en a ici mais, chez Adoma y’en a mais c’est pas pour la vie professionnelle quoi tu vois juste pour payer le loyer le logement et tout ça

BFM : et t’es inscrit à Pôle Emploi ? (oui ça je) ouais ben après faut voir aussi avec ton conseiller pôle emploi pour les questions professionnelles

M : oui oui pôle emploi, oui pôle emploi aussi

18’01 BFM : ok bon bah euh très bien, est-ce que t’as d’autres idées de conseils pour la formation ? qu’est-ce que t’avais mis dans ta fiche toi (ah) qu’est-ce que tu nous avais mis comme conseils ? (bruit de papier) avez-vous des propositions pour améliorer la formation ? (BFM lit sa réponse:) « le début vous avez très bien proposé cette formation surtout pour nous, j’crois qu’notre niveau de langue française et de code de la route s’est très bien amélioré, moi aussi je ça s’est bien passé » ah les horaires toi t’as mis « les horaires correspondaient pas à mon activité, s’il vous plaît, changez les horaires, par exemple le samedi et le soir » tu serais venu plus si t’avais…

M : oui par exemple samedi e jour mais aussi euh toujours on a fini à 15 à 17 heures et le soir c’est libre, c’est possible un heure deux heures pour xxx

18’54 BFM : oui t’aurais préféré que ce soit le soir (hum) euh, on pourra réfléchir à ça, on pourra réfléchir à ça… euh… ok… le reste tu m’en as déjà parlé …. … si peut-être encore une question là, sur le… les exercices, quand on vous donnait des exercices à faire sur des fiches (ouais) à faire tout seul ou à deux avec un petit temps de travail et après la correction tous ensemble, est-ce que tu penses que ça faut continuer de le faire ? Est-ce que ça t’a aidé ? Est-ce que c’était trop dur ?

19’35 M : Euh oui c’était très bien euh oui euh oui c’est bien et je pense aussi si on le fait un test c’est vous aussi corrigé c’est pas ensemble je pense vous déjà pour après revoir je pense comme ça

BFM : Tu penses qu’il faut corriger ensemble ?

M : Non (non?) c’est pas bon, par exemple vous vous corrigez (oui) après vous retournez avec moi, après on corrige ensemble

20’00 BFM : ah par exemple pour les évaluations (hum) tu aurais aimé qu’on corrige ensemble après.

M : oui après, déjà vous corrigez, je pense comme ça et comme d'habitude ça va je pense

20'10 BFM : oui alors là je peux te répondre, la première fois l'évaluation, on l'a pas corrigée ensemble parce que, vous vous le saviez pas mais moi je savais que ça allait être la même évaluation (d'accord rire) à la fin (oui), donc si je corrigeais avec vous (ah oui)… donc ça c'est pas un choix de ma part, moi j'aurais préféré corriger avec vous et faire une autre évaluation à la fin mais ça c'est le dispositif national, on utilise la même évaluation au début et à la fin (ah ouais) d'accord ? Et à la fin on a fait l'évaluation le dernier jeudi (oui) le vendredi on a fait le petit goûter (oui) donc j'aurais bien aimé corrigé (ouais) mais là c'était plus une question de temps quoi (hum, ouais ouais c'est ça ouais) mais t'a raison c'est intéressant de corriger ensemble quand on fait une évaluation (oui c'est ça oui) t'aurais aimé avoir la correction de ton travail quoi (rire ouais) c'est ça ? (rire ouais) Ok, ben merci (c'est gentil moi…) ben oui parce que je vais pas te prendre plus de temps (ouais d'accord) ça fait déjà une heure et demie que tu es là moi j'ai plein de questions mais je les poserai aux autres (d'accord merci) bon courage pour lundi (merci) ouais ? (c'est gentil) tu t'entraînes ce week-end ? (euh ouais, je vais essayer)Grille d'entretien avec le responsable national (PG)

ANNEXE 18 - Guide de l'entretien avec le responsable national

Introduction brève du sujet + accord enregistrement (non anonyme) + partage des résultats (rech-action)

Création du dispositif (curriculum) *(QUALI – j'ai déjà pas mal d'info factuelles)*

Bref historique et acteurs impliqués
Quelle est la finalité de ce dispositif ? Quel est son objectif ?
Comment a été défini le profil d'entrée et de sortie des apprenants ?
(notamment compétences à l'écrit? Et scolarisation ?)
Je m'interroge sur la désignation FOS, qu'en pensez-vous ? (FOS ou FLE en péda actionnelle?)

Conception du programme de formation

Historique ? Concepteurs ? Méthode ? Sur combien de temps ? Ressources extérieures ?
(Contact avec Agnès Capitani ? Avec MotAMot?)
(Des échanges avec des apprenants ? Une enquête sur leurs besoins ressentis ?)
D'un PDVpédagogique, quels aspects ont plus particulièrement été matière à réflexion ou à débat ? (binôme, outil d'éval, durée de formation, compétences à travailler, orga des modules…)
Quelle a été la réflexion sur la place de l'écrit dans cette formation ?
Et sur la place du « savoir-apprendre » ?
(Pourquoi cet aspect important du travail de Capitani a été écarté du programme ?
Pourquoi le 6ème module 2018 « je me prépare à passer le code » a disparu pr 2019 ?)

Premiers résultats et ajustements *(QUALI – j'ai déjà le bilan chiffré)*

Quels résultats en termes d'inscription au Code dans les mois suivants ?
de réussite au Code dans les mois suivants ?
de compétences langagières ?
D'autres résultats à mentionner ? (insertion socio-pro, confiance en soi, lien social…)
Quelle satisfaction de la part des apprenants ? (intensité et raisons)
des financeurs ?
des formateurs ?
pour la structure pilote ?
D'après vous, qu'est-ce qui a permis d'arriver à ces résultats ?

Quelles difficultés (notamment péda) ?
Quels ajustements (notmt péda) suite aux expérimentations nationales et régionales (cb de régions?) ?

Le rapport à la culture écrite et au savoir-apprendre en contexte français (représentations)

Comment considérez-vous la place de l'écrit dans la société française aujourd'hui ?
Comment décririez-vous le lien entre le Code de la Route et la culture écrite ?
Comment décririez-vous le lien entre la formation au Code et la culture écrite ?
Comment décririez-vous le lien entre la formation professionnelle en France et la culture écrite ?
Comment décririez-vous le lien entre l'apprentissage en général et la culture écrite ?
Comment décririez-vous le lien entre l'insertion socioprofessionnelle et la culture écrite ?
Comment décririez-vous le lien entre l'émancipation et la culture écrite ?

Puisqu'il s'agit d'une recherche-action : est-ce que notre échange a ouvert des pistes de réflexion à poursuivre ? Est-ce qu'il vous a conforté ou réinterrogé dans des choix ? (notamment sur la place de l'écrit et/ou du savoir-apprendre dans Integracode)

Autres contacts pertinents pour conception péda ? (sans donner trop de détail sur nos échanges)
Possibilité de diffuser un questionnaire aux formateurs Integracode dans le cadre de cette recherche ?
Remerciements

ANNEXE 19 - Transcription de l'entretien avec le responsable national (PG)

Doc vidéo total : 1h03min37sec dont :

Préparation, test enregistrement : de 0'00 à 14'02

Échange de nouvelles PG-BFM : de 14'02 à 17'09

Entretien de recherche : 17'09 à 1'03'37

Durée de l'entretien : 46'30

17'09

[présentation - lien Intégracode / Le Bon Créneau / garage Solidarauto puis M2FLE]

[introduction : BFM mémoire sur l'équilibre des compétences dans la formation Intégracode]

[PG nous réorientera peut-être vers d'autres selon nos questions]

18'44 BFM Un bref historique avec tes mots, quelle finalité, pourquoi avoir lancé Intégracode ?

19'02 PG oui oui, alors, bon euh c'est parti de chez nous là FIT euh, à partir du constat où on avait un public qui avait besoin de son permis euh et qui euh pour une bonne part était un public euh avec des questions de langue français, fin d'apprentissage du français et donc on a , nous on est, on a une part auto-école sociale depuis longtemps, mais on n'avait rien monté de spécifique finalement lié à l'apprentissage du français [initiatives ponctuelles avant intégracode] et en même temps on a une plateforme linguistique on a deux activités, une activité sur la mobilité, dont une auto-école sociale, et une activité sur la langue française au travers d'une plateforme d'orientation linguisitique, donc on avait nécessairement les deux compétences et c'était l'occasion de les réunir.

[2017 expérimentation FIT avec un groupe, premier contenu péda spécifique]

[2018 expérimentation nationale avec 14 autres structures, construction d'un référentiel]

20'30 BFM à quel moment, comment vous avez défini le profil des gens qui seraient concernés par Intégracode ?

20'39 c'est par rapport à l'expérience de la plateforme linguistique, on est aussi centre d'examen pour le A1 le B1, en fait on a travaillé sur un système de correspondance entre ce qui était les exigences du code et le CECRL, quand on a commencé à travailler sur le fond, on s'est rendu compte que c'était le niveau A2 qui était requis, enfin en tout cas qui permettait de… pour lequel Intégracode allait vraiment être le plus utile quoi

21'22 BFM et du coup la définition du profil de sortie des apprenants ? Enfin tu vois le …

PG en termes de compétences en langue tu veux dire ?

BFM oui

21'32 bah en fait c'est des compétences qui vont être du registre du B1 voire parfois mais spécifiques, sur des questions spécifiques liées au code, elles ne vont pas avoir le B1 ou le B2 mais elles vont avoir des compétences linguistiques liées au B1 ou B2 mais spécifiquement liées à tel ou tel thème du code

21'56 BFM mais vous avez fait pareil pour le niveau de sortie espéré, vous avez essayé de correspondre à des items du CECRL quoi ?

22'04 PG c'est ça exactement, en fait y'a eu un vrai parallèle entre les deux référentiels, entre le CECRL et on a, alors c'est pas moi qui ai fait ça hein parce que moi j'ai pas la compétence là-dessus, hein, mais si tu veux être au téléphone avec Elsa, qui a travaillé là-dessus, qui est coordinatrice pédagogique à FIT là, c'est,

y’a bien eu ce système de correspondance, c’est à dire comment je vais chercher telle compétence dans le CECRL correspond à telle compétence requise dans le code

22’36 BFM Et du coup dans le CECRL c’est aussi organisé en fonction de compétences orales, écrites, comment vous avez euh…

PG voilà c’est ça

BFM comment vous avez euh fait le tri entre ces différentes euh…

PG et bah en fait en prenant les différentes thématiques principales du code, on s’est posé la question à quelle compétence on peut le rattacher au CECRL en fait à chaque fois, sur les trois champs de compétences, la compréhension écrite, etc, etc

BFM la compréhension écrite, la compréhension orale et

PG et l’expression, on a, au départ on avait dit que c’était pas très important, euh, l’expression orale sauf que c’est une compétence qu’on a voulu valoriser dans Intégracode parce que euh, c’est intéressant puisqu’on n’est pas seulement dans la préparation au code, on est aussi dans des parcours d’intégration, donc on s’est dit que ça pourrait être intéressant qu’ils puissent valoriser qu’ils ont pu développer des compétences sur du de l’expression orale, voilà, dans ce cadre là, parce qu’on est dans une logique d’intégration, donc c’est c’est quelque chose qu’on a voulu évaluer, fin dans l’outil d’évaluation, que ce soit l’évaluation de départ ou l’évaluation de fin, on évalue aussi l’expression orale

23’44 BFM et et dans cette même logique d’intégration euh la question de l’expression écrite ?

23’50 PG Non, on l’a pas prise en compte.

23’53 BFM Parce que ?

23’54 PG Bah euh je sais plus exactement faudrait rediscuter, on avait discuté de ça mais déjà je crois que ça faisait trop à évaluer, c’est à dire que déjà il fallait que dans l’outil d’évaluation tel qu’il a été créé ça voulait dire créer de nouveaux exercices pour évaluer ça euh et je crois qu’on a considéré que euh, de mémoire hein, on a fait un choix entre l’expression orale et l’expression écrite et donc on a privilégié l’oral

24 20 BFM d’accord

PG parce que tu vois à chaque fois ça veut dire, fin tu sais ça, mais ça veut dire un outillage spécifique

24’26 BFM Mais euh quand vous avez conçu le programme de formation c’était du coup avec vos deux équipes euh de FIT ceux plus spécialistes de l’auto-école et ceux plus linguistiques, c’est ça

PG c’est ça

BFM Mais euh, c’est ça

PG c’est ça oui bien sûr, mais l’enjeu c’était la double compétence il y a avait les spécialistes du vocabulaire, de la syntaxe du code, parce que les BPCASER c’est là dessus qu’ils travaillent et puis les spécialistes de la langue quoi donc et c’est là où ces gens là ont travaillé ensemble

24’58 BFM et à quel moment c’est intervenu, parce que vous avez cité dans les documents pédagogiques que vous aviez utilisé le mémoire d’Agnès Capitani,

PG ah tout au début, tout au début, mais je pense vraiment ça c’est, enfin tu verras on en reparlera tout à l’heure mais je pense que ça serait intéressant que tu discutes avec Elsa, euh que tu prennes un RDV là qui est, parce que c’est elle au départ qui a, c’est Elsa qui a amené le cette ressource nous on la connaissait déjà hein cette ressource d’Agnès Capitani

BFM D’accord

PG Et on s’en est servi comme base dès le départ, mais non pas le contenu mais l’approche en fait.

25’35 BFM d’accord

PG parce qu’après on s’est assez éloigné du contenu en tant que tel et d’abord c’est pas les mêmes finalités euh,

BFM pas vraiment le même public mais

PG c’est ça, on n’a pas vraiment le même public, donc euh c’est la méthode qui était intéressante

25’48 BFM mais du coup dans ce mémoire que moi j’ai lu du coup vu qu’il était euh -rire- dans ce mémoire euh elle organisait sa formation avec six modules qu’ont été ceux de la qu’ont été ceux de la session IN 2018

PG oui mais qui ont été restreints à cinq je crois

BFM voilà et après dans la session 2019 vous êtes passés à cinq et euh, qu’est-ce qui a fait que vous êtes passés à cinq parce que celui qui a sauté c’est celui qui s’appelait « je me prépare pour passer le code »

26’20 PG oui parce que, parce que en fait, alors ça c’est, euh c’est parce que en fait Intégracode l’objectif c’est d’acquérir, fin oui d’acquérir les prérequis pour rentrer en auto-école (hum hum) euh Intégracode tu sais c’est au bout, au bout du processus, tu ne passes pas le code (ouais) même si parfois ça arrive, alors ce qui est discutable hein mais, mais euh donc on a on a fait sau- fin de mémoire ça aussi ça vaudrait le coup d’être vérifié parce qu’il y a beaucoup de choses qui se sont passées par dessus, mais de mémoire c’est pour ça qu’on a fait sauter ce module voilà

26’56 BFM donc d’accord pour pour, parce que la logique n’était pas de préparer le code mais de préparer l’entrée en auto-école

27’00 PG exactement

BFM et du coup vous, dans le quotidien de l’auto-école sociale, le les moniteurs dans leurs groupes quand ils travaillent le code, ils utilisent pas l’écrit ?

PG ils utilisent pas l’écrit ?

27 15 BFM ouais les les apprenants, les stagiaires à l’auto-école (ouais) qui sont pas intégracode (ouais) est-ce qu’ils utilisent l’écrit ? Est-ce qu’ils prennent des notes en classe euh en cours ?

27’24 PG oui oui bien sûr bien sûr, généralement tu veux dire, pas

BFM oui

PG oui oui ils prennent des notes, oui oui bien sûr,

BFM du coup ça ne vous semblait pas euh fin ils prennent des notes quand ils prennent leur cours de code, Intégracode prépare à entrer dans ce cours là mais vous avez quand même pas sélectionné euh, ne serait-ce que pour la prise de note, le le travail à l’écrit

27’49 PG non bah écoute, je saurai, je saurai pas te dire, moi je suis pas, je suis pas allé dans ce détail fin moi j’ai peu, fin j’ai peu travaillé moi sur le référentiel j’ai travaillé avec Elsa et les deux formateurs qui intervenaient là-dessus mais euh vraiment euh pour relire etc, moi j’étais pas à la conception moi, tu vois

BFM ouais ouais ouais ouais, faudrait que je, du coup je verrai si je prends le temps de voir avec Elsa parce que je suis un peu euh ric rac en temps mais ça pourrait être intéressant quand même et du coup vous avez eu des contacts euh, ça serait Elsa qui aurait eu un contact avec Agnès Capitani ou elle s’est seulement, vous aviez déjà cet outil-là qui était présent à FIT et du coup vous vous êtes appuyé là-dessus ?

28’29 PG Non non, on avait l’outil sur lequel elle avait déjà travaillé depuis quelques temps et on n’a pas eu de contact

BFM vous avez pas eu de contact d’accord

PG nan nan

28’38 BFM euh ok… et euh, vous avez euh, fin je sais pas à quel point euh c’est des spécialistes FLE dans, vous avez assez souvent décrit ça dans la logique du FOS quoi, le français sur objectif spécifique, ça c’est un choix que vous avez fait dès le début ou ça été débattu ou

PG bah non euh, fin oui c’était un choix dès le début oui, après, pourquoi c’est quoi ta question parce que peut-être y’a des questions plus techniques auxquelles fin qu’on s’est même pas posées hein

29’08 BFM ma question c’est que le FOS c’est heu une certaine démarche qu’est très euh (geste des mains qui cadrent) fin j’ai envie de dire procédur-, fin qu’a des procédures assez euh définies et que une et que du coup si le choix a été fait dès le début de suivre la démarche FOS euh la question qui vient derrière c’est :

comment et à quel moment vous avez étudié le besoin (geste de guillemets) parce que souvent la démarche FOS y'a un travail d'étude du besoin

29'34 PG ah oui, oui alors, alors peut-être euh peut-être ça va relativiser mais euh en fait nous on n'est pas on n'est pas des grands spécialistes euh hein de la xxx machin après on est plus euh à partir de l'expérience quoi (hum hum, oui bien sûr) parce que xxx (ce qui est valable hein ! -rire-) oui oui oui après qui a des limites aussi hein sans doute euh nous au départ la construction c'était, c'est pour ça que je pense qu'avec Elsa il faudrait que tu aies une discussion, mais elle va t'expliquer qu'elle c'est pas une spécialiste du FLE, elle vient même pas du FLE donc elle travaille avec des publics alpha FLE et analph- et illettrés depuis 30 ans, 40 ans, 30 ans, et donc c'est à partir de cette expérience là euh qu'on a construit ça parce que déjà on était beaucoup avec des publics euh j'te dis d'illettrés et on travaillait beaucoup de cette manière là en reprenant le vocabulaire la syntaxe donc euh

30'30 BFM donc la la l'étude du besoin qu'auraient les apprenants Intégracode en fait elle s'est faite à partir de les concepteurs d'Intégracode l'ont fait à partir de leur expérience du public

PG exactement, exactement, exactement

BFM mais y'a pas eu par exemple d'enquête avec des entretiens avec des potentiels apprenants

PG non non non, c'est vraiment l'expérience mais c'est la ça peut être la limite ou l'atout ou les deux d'ailleurs je sais pas de cette démarche c'est-à-dire on n'est pas nous des spécialistes des grands spécialistes de ces affaires-là euh de la linguistique donc euh après euh bah on voit que cela fonctionne parce que c'est très pragmatique et qu'en fait c'est sans doute la collaboration des deux compétences qui fait que on arrive vraiment à faire progresser les personnes là-dessus quoi

BFM ouais du coup dans la conception avant

PG xxx connexion

BFM pardon

31'27 PG Tu m'entends ou pas parce que j'ai l'impression que ça marche pas très bien

BFM oui une fois de temps un peu moins bien mais globalement oui

PG voilà xxx voilà en termes de méthodologie on n'était pas hyper calés quoi, après la méthode, j'te dis, la base c'est le mémoire de Capitani comme approche et la correspondance entre ces deux référentiels pour avoir quand même des bases un peu costauds quoi

BFM mais ça c'est aussi euh dans les procédures FOS c'est une des étapes c'est faire à partir des référentiels qui existent

PG voilà c'est ça, bon alors si, alors là pour le coup on ne l'a peut-être pas fait exprès mais en tout cas il y avait la volonté de se raccrocher à des choses très officielles quoi

32'10 BFM ouais ouais. Et est-ce que tu te souviens alors du coup je ne sais pas si c'est toi ou Elsa qui me répondra à cette question mais est-ce que tu te souviens avant que ça se lance où ont été les points de débat, qu'est-ce qui a été tu vois, pas évident, sur quoi vous vous êtes, il y a eu du débat quoi ?

PG alors je crois que alors moi j'ai pas une mémoire très … parce que je fais trop de choses mais euh non je vais faudrait vraiment que tu en discutes avec Elsa parce que euh y'en a eu énormément, on s'est posé énormément de questions euh (ouais) sur le fond sur euh quelles sont les priorités, est-ce que euh c'est quoi le FOS en fait, hein c'est c'est et non pas faire du code mais bien faire de la langue fin tu vois y'avait toujours ce débat là et c'était intéressant parce que ce qui permet vraiment de justement de pas faire du code c'est-à-dire s'interroger vraiment sur, partir du livre de code de ce qui est noté là-dedans et de voir en quoi ça pose des problèmes de langue, tu vois, enfin si je le dis comme ça, c'est ça en fait, et alors se réinterroger par rapport à son, et avec sa place de bon petit français, et avec des gens de la langue qui disent ça c'est un problème de langue ou ça c'est un problème de code, tu vois rien que ça c'est très compliqué à défaire (hum), parce que entre ce qui est de la langue commune et puis ce qui vient de la langue commune mais du code ou ce qui est de la langue spécifique liée au code et souvent tout le problème ça a été ça, de d'identifier euh, et je crois que beaucoup de ça ça été de dire mais ça c'est du code ça nous intéresse pas en fait parce qu'on veut travailler sur les questions de langue, tu vois, soit de vocabulaire, soit de syntaxe, par exemple,

fin y'a pas que ça mais y'a eu beaucoup ça aussi (oui oui oui tout à fait) et donc évidemment au bout d'un moment euh les gens du FLE étaient beaucoup plus à l'aise avec ça, avec cette approche là que les gens du code, mais c'est euh vraiment l'interaction elle est intéressante parce que euh bah chacun se dit bah là pour avoir son code il faut quand même bien maîtriser cette notion là, hum tu vois

34'10 BFM et ça apporte beaucoup de légitimité je pense, au moins aux yeux des apprenants et peut-être même aux yeux des financeurs et tout ça

PG oui oui, oui oui, et puis ça a permis de d'ailleurs on fait un petit travail avec les formateurs qui sont intervenus là dessus, ça leur permet de dire on a progressé ensemble parce que l'un apportait à l'autre, alors le plus compliqué c'était quand même pour les formateurs code de rentrer là dedans hein c'est parce que ça reste quand même une action de langue quoi

34'38 BFM et euh, toi tu le places comme une action de langue, et moi dans la réflexion que j'ai eue pour le mémoire, j'en suis un peu arrivée et du coup je te demande un peu ton avis, j'en suis un peu arrivée à me dire est-ce que le sujet principal c'est la langue française ou est-ce que c'est de savoir apprendre (bah oui) auquel cas les moniteurs code sont autant dans le sujet (nan mais c'est une chouette question) parce qu'ils sont aussi des pédagogues et tout ça donc euh

35'08 PG mais tu as raison, c'est ça, t'as raison, tu as tout à fait raison, c'est-à-dire on pourrait dire que c'est presqu'un prétexte tout ça en fait, c'est pour comment on va amener les personnes à s'approprier une démarche d'apprentissage, c'est bien ça en fait la question, au fond… parce qu'en fait, ouais ouais c'est intéressant ce que tu dis là, nous on n'a pas forcément le recul ou pris le temps de s'interroger de cette manière-là, mais c'est bien ça, parce que en fait ce qu'ils nous disent pour aller dans ton sens, ce que nous disent aujourd'hui les formateurs, c'est que ça les a réinterrogé sur leurs pratiques avec des personnes euh pour voir quels vont être leur processus d'apprentissage à chacun et comment je vais pouvoir les accompagner là-dedans et certes à partir d'un certain vocabulaire ou d'une syntaxe, mais c'est bien ça

35'37 BFM et puis ensuite vu que l'objectif ce n'est pas de passer le code mais d'entrer dans un cours de code (oui) en fait l'objectif derrière il est de savoir apprendre le code

PG tout à fait vrai, voilà c'est ça, c'est ça

36'09 BFM du coup moi j'avais vu dans le je l'ai pas là sous les yeux parce que du coup je suis pas chez moi mais j'avais vu dans le bilan que vous aviez rassemblé là après la première session les chiffres des au bout de je sais pas combien de mois, je sais plus ce que vous aviez fait, mais des inscriptions au code (ouais) ou des réussites au code au bout de je ne sais plus combien de mois, (ouais ouais), du coup là dessus je voudrais un peu t'interroger sur d'après toi, c'est quoi pour toi les indicateurs de réussite d'Intégracode ?

36'38 PG ah euh bon bah le bilan euh y'a des indicateurs quasiment obligatoires dès lors où tu affiches une action euh où l'objectif c'est que la personne ait les capacités à entrer en auto-école j'allais dire classique ou sociale euh c'est le premier indicateur de résultat, ensuite euh on a évalué, fin on a évalué, fin ça mériterait d'être développé, mais on a évalué des choses qui effectivement en quoi j'ai progressé sur ma, fin c'est pas tout à fait dit comme ça mais en quoi j'ai progressé dans ma confiance dans l'apprentissage du bon bah dans ma capacité d'apprentissage, tu vois dans euh voilà en quoi euh, fin ce qui est beaucoup ressorti c'est les questions de confiance des personnes à s'engager, ça va un peu dans le sens de ce que tu disais avant, et puis euh très clairement les compétences linguistiques, sur lesquelles on pourrait retravailler, mais acquises c'est-à-dire que on passe d'un score A à un score B qui monte de 20 ou 30 points je ne sais plus selon l'échelle là, mais euh sur les trois compétences dont on parlait tout à l'heure, donc euh voilà les trois indicateurs de, euh tu vois un indicateur de résultat qui était de type est-ce que j'ai aujourd'hui la capacité d'aller en auto-école avec des chances importantes de réussite derrière, on voit que oui, euh est-ce que j'ai progressé sur les trois champs de compétences linguistiques là euh, bon c'est oui et on peut l'évaluer de manière assez fine, et puis plus globalement, fin je vais dire comme ça, est-ce que j'ai gagné en confiance dans ma capacité d'apprendre et à progresser dans, la réponse est aussi oui, fin pour moi quoi les trois grands catégories d'indicateurs c'est ça

38'18 BFM ouais ouais d'accord, et, et ça c'est depuis toi fin voilà depuis ton rôle et est-ce que ces indicateurs là sont à ton avis les mêmes ou d'autres pour euh les financeurs, pour les formateurs, pour les apprenants ? Tu vois le mot « la réussite d'Intégracode » elle est peut-être pas vue de la même façon par tous les acteurs (non bien sûr) voilà

38’44 PG bien sûr, après euh moi quand j’ai travaillé ce bilan un petit peu au-delà des chiffres, etc, avec le ministère là, la DAEEN là, ils ont bien pris compte les trois dimensions, tu vois, celles dont on parle

BFM pour eux c’était valorisable y compris la confiance en soi

PG ah oui complètement, complètement, c’est pour ça que je parlais aussi du processus d’intégration, en fait ce qui va compter c’est que, et ça ils l’ont complètement, oui je crois que ils l’ont vraiment valorisé comme ça quand ils ont communiqué ensuite là dessus, euh y’a y’a le double effet quoi, donc euh oui ça va permettre d’avancer vers la question du code hein, et on le voit, les chiffres le montrent, mais ça va aussi réellement contribué au processus, au parcours d’intégration parce que les personnes vont gagner en confiance, parce que etc, et parfois euh d’une manière plus facile ou plus fluide que sur des apprentissages classiques de FLE en parcours de FLE, et ça ils l’ont bien compris (ouais) et finalement sur des durées qui sont relativement courtes quand on voit aujourd’hui ce qui est le standard de la formation linguistique, (oui oui) oui, ça ça a été bien intégré, franchement ça a été, fin ça a été bien vu, et puis même dans les questionnaires de satisfaction des personnes, ça a été, grosso modo c’est assez bien partagé ces indicateurs je dirais

40’10 BFM Oui ? (oui) ben moi j’ai ressenti ça aussi, c’est-à-dire que moi je l’ai fait passer du coup le questionnaire de satisfaction à mon groupe et euh par exemple une chose, une espèce de fausse contradiction, fin qui pourrait apparaître comme une contradiction mais qui est je pense ne l’est pas, c’est que moi, dans mon groupe là à la fin, en régional là en 2019, en fait y’en avait très peu qui avaient réellement l’intention de s’inscrire en auto-école après (ah ouais?) euh aussitôt après (ah oui, oui) à peine un quart, tu vois (oui alors alors que) mais ils étaient tous unanimes sur ça m’a servi, c’est réussi quoi donc euh (oui c’est ça c’est ça) si on annonce que l’objectif c’est entrer en auto-école on pourrait conclure que ça n’a pas réussi, or si on leur demande, ça a réussi pour eux (bien sûr)

41’03 PG oui oui on a ça, c’est assez unanime, alors après euh, y’a aussi notre capacité, parce que y’a, donc ça c’est plutôt rassurant, parce que nous, il se trouve que nous on leur propose de continuer nous avec nous la partie auto-école sociale donc on les amène jusqu’au code hein pour faire simple, donc tu vois la xxx n’est pas tout à fait la même

BFM oui mais euh, ah là je t’entends plus bien (xxx) tu m’entends ? (xxxx) attends j’ai pas entendu là (xxxlà) y’a des interférences ? (xxxxx tu m’entends ou pas?) non (ça va?) là ça reprend là c’est bon vas-y

41’44 PG ah ça me met que la connexion est instable (ouais) oui oui oui c’est vraiment euh pour ça, ne serait-ce qu’à la fin d’intégracode alors même que le code n’est pas immédiat derrière ils nous disent effectivement les impacts que ça a sur leur engagement finalement dans leur parcours

42’05 BFM parce que euh, nous y’en a probablement plus qu’auraient voulu s’inscrire au code, mais tout simplement pour des raisons financières, y’en a pour lesquels c’était pas possible mais ils avaient pas du tout l’impression d’avoir perdu leur temps quoi

PG ah non, ça c’est sûr, ça c’est sûr, c’est vraiment un vrai facteur de satisfaction ça, cette affaire-là et puis avec un niveau de mobilisation importante, fin on a sur les groupes, alors on a eu quelques problèmes, mais sinon avec une assiduité forte, fin y’a des indicateurs là-dessus aussi qui sont intéressants hein, un alors qu’on n’est pas dans un cadre contraint, hein, si on regarde par rapport à, d’abord y’a pas de rémunération, hein, on n’est pas là-dedans, donc c’est pas toujours facile, euh, et puis y’a pas d’obligation, c’est-à-dire qu’il n’y a pas de sanction contrairement à des formations linguistiques de l’OFII ou je ne sais pas quoi, donc euh et quand on regarde l’assiduité elle est assez forte, hein, et quand on regarde pourquoi les personnes sont sorties, ben c’est souvent pour des raisons de boulot ou de formations autre, donc plutôt pour des choses positives quoi, donc tout ça, ça va dans le sens de ce que tu dis, euh sur la dynamique engendrée, donc nous ce qu’on défend, ce qu’on essaie de défendre, c’est euh ça peut être un point d’entrée pour le code évidemment, la mobilité tout ce qu’on veut, mais c’est aussi un vecteur de dynamisation du parcours d’intégration

43’27 BFM et du coup en arrivant à cette étape un peu de la réflexion moi je me repose la question de, de si ça serait intéressant ou pas d’intégrer aussi la compétence d’expression écrite puisqu’on dans une logique d’apprentissage général, d’intégration dans une société où y’a quand même globalement une assez forte place pour l’expression écrite, du coup tu vois, j’en suis arrivée à discuter ce choix-là, voilà

PG oui oui, mais tu as raison, après je pense qu'on ne l'a pas fait pour des raisons euh par rapport à nos propres limites en fait euh, et puis par rapport à, fin déjà construire une évaluation telle qu'elle existe aujourd'hui (oui), qui est ce qu'elle est, mais sur les trois compétences, en essayant de le faire un peu sérieusement à partir d'outils un peu, tu vois ça déjà c'était un gros boulot

BFM ah oui ça je sais que c'est un très gros boulot

PG et donc euh et je pense que c'est pour cette question là, fin faudra redemander mais, et puis dans un premier temps le choix avait été fait de rester centré sur les objectifs euh c'est à dire compréhension écrite, compréhension orale, qui sont indispensable pour apprendre le code (oui) d'accord (oui) et on s'est dit est-ce qu'on en rajoute pas une parce que on s'est dit aujourd'hui quand même sur des processus d'intégration, si on arrive à démontrer que l'expression orale s'améliore au travers de cette action-là c'est quand même important et on l'a privilégiée sur l'écrit, voilà, (hum hum) mais tu as raison, on pourrait euh passer c'est une hypothèse de travail, c'est euh, après euh un, c'est quelque chose, c'est une première pierre, un processus qui mérite d'être amélioré ou développé hein,

45'11 BFM moi c'est l'idée aussi de cette recherche c'est que ça puisse vous servir (oui bien sûr) après vous en ferez ce que vous voudrez mais c'est d'apporter un petit bout de réflexion sur le sujet (ouais on pourrait euh) oui (mais je) euh

PG bon toujours après c'est la question du temps et des ressources, là on avait trouvé le temps et les ressources pour le faire, c'était très bien ,après euh ça a été euh, maintenant c'est en train de vivre, ça vit un peu autrement, fin toi je sais pas comment tu vis ça sur l'opérationnalité des choses mais je pense que ça rentre, ça doit rentrer presque dans un second temps maintenant, pour le faire évoluer,

45'47 BFM et justement c'était un peu maintenant où j'allais en venir c'est le, après la première session y'a eu la rencontre pédagogique, le bilan, voilà, après moi j'ai assez bien suivi le déploiement au niveau de la Normandie, euh je sais pas est-ce qu'il y a eu des déploiements dans d'autres régions avec des financements régionaux ?

46'08 PG Ah oui oui, aujourd'hui on est à, y'a 35 groupes à peu près qui se sont mis en place en France, donc on a doublé, et là sur la troisième année, on va tripler, là on va passer à, y'aura 500 personnes à peu près qui auront suivi Intégracode l'année prochaine

46'26 BFM et ça c'est en 2020, donc y'a eu un financement trouvé, un financement national pour 2020 ?

PG non , non non, c'est à l'échelle des régions et des départements (à nouveau en régional?) ouais c'est ça (d'accord) oui oui parce que en fait on avait redemandé un financement en 2019 à la DAEEN pour euh pour le déploiement pour structurer le déploiement, alors on était plus sur des questions de communication, c'est-à-dire comment on communique, alors y'a une partie sur le développement de la ressource pédagogique, mais sur laquelle d'ailleurs on doit retravailler, euh, y'avait des questions plus de pilotage du dispositif, créer une application spécifique pour suivre les parcours, tu vois on était plus là-dedans (hum hum) avec l'idée de financer ça au niveau départemental ou régional, mais pas au niveau, (d'accord) parce que l'échelle nationale elle est relativement limitée en fait pour dé- fin financièrement j'entends pour euh (ouais) développer ça (c'était juste pour le lancement quoi) une année tu vois, une année ils ont financé ça pour l'expérimenter, autant après, et puis c'est un peu ce qu'on leur avait vendu quand même

47'29 BFM et donc ça c'est pour le montage financier institutionnel et tout mais au niveau pédagogique, même si c'est pas euh toi t'es pas au, t'es pas complètement dedans, je comprends bien que c'est Elsa mais est-ce que tu as en tête euh à partir des premiers résultats, quels ajustements ont été faits, et puis maintenant avec la deuxième vague de de formation Intégracode est-ce qu'il va y avoir encore des ajustements plutôt sur le plan pédagogique euh

47'49 PG oui alors y'a un premier niveau si tu veux de d'enrichir la boite à outils c'est a dire que aujourd'hui quand y'a des nouveaux qui entrent là au niveau de la formation, c'est à dire mutualiser les outils et les tu vois bah enrichir et transmettre, parce que qu'est-ce qu'il y a aujourd'hui, ben y'a le référentiel, y'a quelque outils, mais c'est pas suffisant et y'a besoin de l'enrichir, et alors aujourd'hui bah y'a un travail qui est engagé avec euh bah Annie-France Legall, tu vois toi, tu connais, avec Elodie aussi, une formatrice FLE d'AFODIL je sais pas si tu te souviens (Elodie non, mais AFODIL je vois bien oui) bon voilà, avec elles qui sont devenues elles, formatrices des nouveaux formateurs (ouais) donc y'a déjà là, y'a eu un, on a construit un petit programme de formation sur deux jours ben pour euh former les nouveaux formateurs en fait, un peu

sur la méthode qu'on avait utilisé sur la construction du référentiel, tu te souviens, et de la première vague pour euh développer la boîte à outils pédagogique, c'est-à-dire nourrir chacune des petites cases du référentiels, mais y'a pas de, enfin en tout cas pour l'instant il n'est pas prévu de revoir l'économie d'ensemble, mais je pense qu'en retravaillant à l'intérieur on va se reposer aussi des questions sur l'amélioration globale du dispositif (et et) tu vois un peu ?

49'35 BFM et dans, parce que moi j'ai eu quelques échanges avec les autres formateurs au niveau de la Normandie quand on s'est retrouvés, et on a bien vu qu'à la fois y'avait des choses très communes à tout le monde et y'avait aussi comme c'était beaucoup de l'expérimentation et qu'il y avait une assez grande liberté au niveau des moyens (hum hum hum, oui le) donc euh

PG le principal risque c'est que beaucoup fassent du code en fait, qu'il y en ait qui fassent du code (ouais ouais) enfin nous c'est ce qu'on craignait le plus, qu'ils fassent du code, fin voilà, donc nous je ne te cache pas que la garantie c'est d'obliger à ce qu'il y ait l'intervention d'un FLE, parce que nécessairement le FLE il va pas regarder les choses de la même manière, le code il le connaît pas lui, fin il peut le connaître mais c'est rare (ouais) euh donc euh, mais sinon le risque c'est qu'ils fassent du code, bien souvent (ouais) mais c'est pour ça que maintenant ça vaudrait le coup de reprendre ça aujourd'hui après un premier tour de piste, avec un ensemble de personnes qui vont travailler là-dessus pour euh dans une logique un peu échange de pratiques mais aussi capitalisation quoi (ouais) et c'est là dedans qu'on rentre un peu maintenant quoi on y était en mars, et puis y'a eu tout le bazar là (rire- oui), et puis d'ailleurs si ça t'intéresse de bosser là dessus, fin je sais pas si tu auras du temps ou pas toi mais, mais si ça t'intéresse de bosser là-dessus on peut t'y associer

51'13 BFM bah euh là sur le mois de juin nan, parce qu'il va falloir que je rende ce (ouais), fin ça dépend du calendrier, ça m'intéresse que tu me sollicites au moment où ça se fait et je te répondrais à ce moment là si selon le timing

PG en fait on a à ce moment là pour travailler là dessus on a entre maintenant et octobre prochain (ça peut) donc tu vois ça peut laisser la place à fin voilà on verra, toi tu es toujours en contact avec Annie France en Normandie ou pas ?

BFM pas en contact rapproché, moi je ne suis pas la responsable d'Intégracode pour Le Bon Créneau c'est Sophie la directrice (ouais), moi j'étais la FLE qui venait de, même si je connaissais bien Le Bon Créneau, mais qui venait de l'extérieur entre guillemets pour euh

PG toi tu continues d'intervenir sur Intégracode ou pas ?

BFM là si y'avait eu un groupe euh, on avait pensé qu'il y aurait un groupe en avril , si y'avait eu un groupe en avril, Sophie m'avait sollicitée, mais je pense que j'aurais plutôt dit non parce que j'aurais aimé pouvoir être observatrice pour mon mémoire (ah oui tout à fait d'accord) c'est à dire j'aurais aimé ne pas être la formatrice et pouvoir venir être observatrice et pouvoir interviewer euh (bien sûr bien sûr) mais euh du coup si ça se reproduit là tout de suite après mon diplôme euh je cherche du boulot donc euh

PG donc là tout de suite toi tu es en formation quoi ?

BFM étudiante (bravo) en master 2 (bravo) et quand je le valide je cherche du boulot et si on me propose un boulot à temps plein euh je ne serai plus dispo pour Intégracode mais tant que je n'ai pas de boulot les sessions d'Intégracode m'intéressent oui… allô

52'49 PG ouais bien sûr, mais ça serait intéressant euh si tu veux qu'on, si tu veux rebosser là-dessus euh xxx je te dis moi je xxx fin je (j'entends pas bien) enfin je sais pas si ça sera possible, on verra mais on trouvera toujours une solution quoi(ouais ouais bah c'est) pour pour euh justement à partir du travail que tu as fait, bah écoute en tout cas, fais fais, tu nous feras signe quand tu auras un peu de disponibilité quoi

53'14 BFM oui et puis de toutes façons le mémoire euh je te l'enverrai hein vous pourrez euh vous pourrez en tirer un petit bout de réflexion ou (ah bah c'est gentil) voilà. Euh… est-ce que tu as encore un petit peu de temps ou pas ? (bah là j'entends plus) t'entends plus ? (oui mais vraiment euh 10 min un quart d'heure) oui bah moi c'est pareil donc c'est très bien. Euh… peut-être juste revenir sur le, une prise de recul un peu par rapport à Intégracode et plus dans ta connaissance du monde de la formation en France et puis du public euh du public de FIT que ce soit à l'auto-école ou le français (hum hum) qu'est-ce que tu penses de la compétences expression écrite pour intégrer ou pas, réussir un parcours de formation

PG attends j'ai pas compris la fin, je t'ai pas, ça a été coupé

BFM qu'est-ce que tu penses de la place de la compétence écrite pour un parcours de formation de nos publics, mais pas que la formation à FIT, y compris les formations qu'ils pourraient être amenés à …

54'25 PG je sais pas, j'ai pas de, vraiment j'ai pas assez de recul là-dessus, nous on … comment te dire, non j'ai pas de recul là dessus, je sais pas, je peux pas te dire, non j'ai pas, je peux rien t'en dire

BFM tu peux rien m'en dire. Parce que du coup le public que vous avez côté FLE, qui n'est pas forcément auto-école, est-ce que dès fois, dans certaines de vos formations l'objectif c'est d'intégrer d'autres formations, des formations professionnelles ou des formations qualifiantes ?

54'53 PG ah euh, hum, non on n'est pas là dessus nous, on n'est pas là dessus, parce que sur l'aspect linguistique, en fait on est une plateforme d'orientation, c'est à dire que on ne forme pas, on n'a pas de formateurs, fin on a des gens qui ont la formation FLE mais on est là pour (les orienter vers d'autres structures) les orienter vers la formation adéquate d'accord ? (d'accord hum hum) mais euh bah ça faudrait que tu en discutes éventuellement avec euh mon autre collègue là qui est coordinatrice de la plateforme FLE, fin français, mais moi je peux rien t'en dire, parce qu'on n'est pas du tout dans ce registre là nous

55'34 BFM hum hum parce que nous dans notre groupe euh Intégracode pour le coup y'en avait plusieurs dont le projet (bien sûr) était d'intégrer une formation derrière (bien sûr oui) et c'est aussi de là que est venue la réflexion de ok euh

PG je comprends mieux ton interrogation depuis tout à l'heure là dessus parce que ce que tu te dis c'est les passerelles qu'il peut y avoir entre Intégracode en l'occurence et parce que effectivement comment ça peut être un tremplin ou pas vers d'autres formations qui sont plus qualifiantes ou préqualifiantes, quoi quelque chose comme ça (hum hum) eh oui bien sûr

56'04 BFM en fait c'est toute la question de l'objectif, euh de la finalité de cette formation, euh est-ce qu'on est sur l'objectif vraiment spécifique, donc FOS, tu vois Français sur Objectif Spécifique, (ouais ouais ouais) intégrer une auto-école sociale ou pas pour passer le code, ou si on est sur du FLE un peu plus généraliste et où le code vient jouer l'effet motivation, donc tu vois une pédagogie actionnelle ou euh, ça motive les apprenants parce qu'ils sont dans un projet mais qui n'est pas non plus un objectif si spécifique que ça

56'39 mais oui mais tu as raison parce que c'est c'est là où je pense que si il y a une réflexion sur un temps deux de cet Intégracode, c'est là-dessus qu'il faudrait l'avoir, je suis d'accord avec toi (ouais) tu vois mais voilà, mais dans l'action on prend pas le temps de, mais c'est intéressant ce que tu dis hein, parce que c'est vraiment là-dessus, c'est peut-être le le l'étape sur laquelle il va falloir travailler après (ouais) mais on sait pas, et d'où tes questions sur la communication écrite etc (hum) parce que oui c'est ça

57'12 BFM parce que moi je moi je trouve que ça serait intéressant, fin je trouve que c'est une réflexion à avoir après j'ai pas vraiment un avis encore voilà (rire) déterminé sur la question expression écrite ou pas mais j'avoue que c'est ça qui a lancé la cogitation mais je je ne sais pas à quel point ce serait viable au niveau des financeurs et tout si finalement l'objectif n'était plus aussi spécifique

57'38 PG oui oui, je tu veux dire que en faire une action un peu plus de FLE mais à partir de cette motivation du de du code quoi, (oui) oui oui pourquoi pas mais ouais ouais c'est une bonne remarque parce que en fait, parce que au fond, fin moi je, au fond c'est ce qu'on veut faire, euh c'est bien ce qu'on veut faire, euh non pas qu'on s'en foute du code, c'est pas le problème, mais ce qui nous intéresse c'est de rentrer, fin ce que tu dis c'est tout à fait vrai parce que si on regarde ce que cherche à faire FIT depuis des années, c'est d'utiliser la mobilité, le permis de conduire, comme un vecteur d'apprentissage en tout, et un vecteur de dynamisation de parcours et on s'en fout un peu de la question du permis ou de la mobilité en fait

58'26 BFM oui au fond si tu rencontres un ancien apprenant trois ans après, euh, c'est pas forcément si il a le permis ou pas que tu seras satisfait euh

PG exactement, exactement, exactement, et souvent c'est ce qu'on va valoriser c'est plus euh, comment cette étape-là dans son parcours a pu l'aider à grandir à s'autonomiser etc etc, (ouais ouais) bien sûr… oui ben voilà ben c'est une bonne piste de réflexion pour euh (rire) et ça peut xxx nourrir euh, un bon chantier à rouvrir quoi (rire) mais euh, c'est c'est vrai que c'est idiot que tu n'aies pas pu le faire euh sur des formations en cours finalement quoi

59’13 BFM ouais ben là pour le coup euh là c’est pour ça que sur la session d’avril j’aurais aimé être un peu en observatrice (d’accord) et j’ai essayé, je me suis dit que peut-être je pourrais, à un moment j’ai imaginé aller observer mes collègues dans les autres groupes en Normandie mais moi j’étais à la fois en train de faire mes cours de master 2 et Intégracode donc ça faisait déjà beaucoup donc j’ai pas réussi donc euh là pour ce coup-ci je ferai avec ce que j’ai eu (ouais bien sûr) mais ça lancera la réflexion s’il y en a d’autres qui veulent s’en emparer

59’44 PG ah oui moi avec euh au contraire très bien, vraiment moi je te dis, là je suis très intéressé pour le coup mais euh, n’hésites pas dès que ce sera possible à revenir pour qu’on remette ça sur le euh, moi je n’ai pas la compétence et puis j’ai euh si d’autres personnes peuvent apporter leur expérience et leur compétence là-dessus, travaillons là dessus et on trouvera les moyens de le faire

01’00’06 BFM OK super (rires) je vais pas te retenir plus parce que ça commence à sonner de partout mais (ah oui oui c’est un peu, ouais) juste une question euh technique (ouais voilà y’a plusieurs téléphones) je sais pas si tu as vu sur les mails de FIT j’ai envoyé euh un questionnaire en te demandant si tu pouvais le diffuser aux formateurs Intégracode (d’accord) y’a quelques jours (non je me souviens pas) je l’ai aussi envoyé à A. F.

[recherche du mail, accord pour diffuser le questionnaire aux formateurs via les référents régionaux, remerciements, salutations]

ANNEXE 20 - Questionnaire envoyé aux formateurs

Introduction : Bonjour, j'ai été formatrice FLE dans le dispositif Intégracode en 2018 et 2019. Je suis par ailleurs en train de valider mon master FLE et je mène pour cela une recherche sur les compétences à développer dans le dispositif Intégracode. Pour élargir mon analyse et contribuer à l'amélioration de ce dispositif innovant, j'aimerais recueillir votre point de vue et votre pratique. Ce questionnaire est rapide, il comporte une vingtaine de questions, et il est bien sûr anonyme. Si cela vous intéresse, le mémoire sera disponible auprès des structures coordinatrices d'Intégracode au niveau national et en Normandie par la suite. Merci d'avance pour votre participation !

1/ Avez-vous participé à Intégracode en 2018 (expérimentation nationale coordonnée par FIT) ?

oui/non

2/ Avez-vous participé à Intégracode en 2019 (déploiements régionaux coordonnés par d'autres structures au niveau régional)

oui/non

3/ Si oui, dans quelle région ?

_____

4/ Êtes-vous formateur FLE ou moniteur auto-école ?

oui/non

5/ Si vous êtes formateur FLE, quelle formation FLE ou diplôme FLE avez-vous ?

_____

6/ Si vous êtes moniteur auto-école, combien d'années avez-vous travaillé dans une auto-école sociale ?

Moins d'un 1 an / entre 1 et 3 ans / entre 3 et 10 ans / plus de 10 ans / je ne suis pas moniteur auto-école

7/ Si vous êtes formateur FLE, combien d'années avez-vous travaillé avec le public adulte migrant en France ?

Moins d'un 1 an / entre 1 et 3 ans / entre 3 et 10 ans / plus de 10 ans / je ne suis pas formateurFLE

8/ Vos apprenants ont-il écrit pendant la formation ?

Tous / la majorité / seulement certains / aucun d'entre eux

9/ A quelle occasion ont-ils écrit ?

Des activités en classe / des activités à la maison / des évaluations / recopier le tableau en cours / prendre des notes / autre :

10/ Ont-ils écrit

de manière libre / imposée / recommandée

11/ Avez-vous travaillé avec eux la production écrite ?

Plus que les autres compétences langagières (comme la compréhension orale, écrite, et la production orale) / à peu près autant que les autres compétences / un peu moins que les autres compétences / pas du tout

12/ Avez-vous travaillé avec eux la production écrite ?

en tant que telle / en tant que support au développement d'autres compétences (par exemple avec des questions de compréhension) / pas du tout

13/ Pensez-vous que l'apprentissage du code de la route en auto-école sociale

ne nécessite pas d'écrire en français / nécessite d'écrire en français /est plus facile en écrivant en français

14/ En auto-école sociale, pensez-vous que la place de l'écrit pour l'apprentissage du code dépend :

de la culture de chaque apprenant / de la culture de chaque moniteur auto-école / des deux / d'aucune des deux

15/ Pensez-vous que les projets à moyen terme de vos apprenants Intégracode

ne nécessitent pas d'écrire en français / nécessitent d'écrire en français / seront facilités s'ils développent leur compétence de production écrite en français

16/ Pensez-vous que les projets à long terme de vos apprenants

ne nécessitent pas d'écrire en français / nécessitent d'écrire en français / seront facilités s'ils développent leur compétence de production écrite en français

17/ En fin de formation Intégracode, vos apprenants souhaitaient :

	Tous	La plupart d'entre eux	Certains d'entre eux	Aucun d'entre eux
s'inscrire en auto-école classique				
s'inscrire en auto-école sociale				
s'inscrire en formation professionnelle				
s'inscrire en formation scolaire ou universitaire				
rechercher un emploi				
s'occuper de leur foyer sans chercher d'emploi				
accompagner la scolarité de leurs enfants				
se faire des amis dans leur communauté				
se faire des amis francophones				
continuer de progresser en français				

18/ Durant la formation Intégracode, pensez-vous que l'apprentissage du Code de la route doit être considéré comme :

un objectif / un moyen

19/ D'après vous, la formation Intégracode sera une « réussite » si vos apprenants :

(1=le moins important, 5=le plus important, une seule réponse par colonne)

	1	2	3	4	5
ont eu le permis					
ont trouvé un travail					
se sentent intégrés					
se sentent épanouis					
ont réalisé le projet dont ils vous parlaient					

20/ Avez-vous travaillé le savoir-apprendre avec vos apprenants Intégracode ?

Pas du tout / Un peu / De manière significative / Comme une priorité

21/ Comment ? (texte libre)

_____

Message de clôture : Votre réponse a bien été enregistrée. Je vous remercie !

ANNEXE 21 - Dépouillement du questionnaire envoyé aux formateurs

Questionnaire envoyé via googleforms au début du mois de mai 2020 et dépouillé le 1er juin.
Nous laissons le nombre de réponses en valeur absolue tant il est facile à interpréter sur un total de 10 répondants.

Profil des répondants (questions 1 à 7)

2 ont été formateurs sur la session 2018, 6 sur la session 2019 et 2 sur les 2.
2 ont été formateurs en Auvergne-Rhône-Alpes, 7 en Normandie, et 1 formateur n'a pas répondu
8 sont des moniteurs auto-école (donc diplômés BEPECASER[25]), 2 des formateurs FLE (1 détenteur du Certificat de Capacité à l'Enseignement du FLE, et 1 Conseiller en Insertion Professionnel sans formation FLE)
Leur expérience du public se situe entre 1 à 3 ans pour 5 d'entre eux (dont les 2 formateurs FLE), moins de 1 an pour 2 moniteurs auto-école, et plus de 3 ans pour les 3 autres.

Pratiques déclarées concernant la production écrite pendant la formation (questions 8 à 12)

3 formateurs déclarent que tous leur apprenants ont écrit pendant la formation, 4 que la majorité de leurs apprenants l'ont fait, et 3 que certains l'ont fait. Aucun formateur ne déclare qu'aucun apprenant n'a écrit.
Selon un classement décroissant, les formateurs déclarent que leurs apprenants ont écrit pour :

- prendre des notes : 9/10
- des évaluations : 7/10
- pour des activités en classe : 7/10
- pour des activités à la maison : 4/10
- pour recopier le tableau en cours : 4/10

Aucune autre pratique de l'écrit n'est déclarée.
4 formateurs déclarent que leurs apprenants ont écrit de manière libre, 4 de manière recommandée et 2 de manière imposée.
6 formateurs déclarent avoir un peu moins travaillé la production écrite que les autres compétences langagières, 3 un peu plus et 1 pas du tout. Aucun formateur ne déclare l'avoir travaillé autant que les autres compétences langagières.
9 formateurs déclarent avoir travailler la production écrite avec leurs apprenants en tant que support au développement d'autres compétences, aucun en tant que telle, et 1 déclare ne pas l'avoir travaillée.

25 Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routière

Représentations concernant la production écrite dans l'intégration (questions 13 à 16)

	Pour l'apprentissage du code de la route	Pour les projets à moyen terme des apprenants	Pour les projets à long terme des apprenants
Écrire n'est pas nécessaire	1	0	0
Écrire est nécessaire	2	2	2
Écrire facilite	7	8	8

Les formateurs pensent qu'en auto-école sociale la place de l'écrit pour l'apprentissage du code dépend :

de la culture de chaque apprenant	pour 2 des 10 formateurs
de la culture de chaque moniteur auto-école	pour 1 d'entre eux
des deux	pour 7 d'entre eux
d'aucune des deux	pour aucun d'entre eux

Représentations concernant les projets des apprenants (question 17)

	Tous	La plupart d'entre eux	Certains d'entre eux	Aucun d'entre eux
s'inscrire en auto-école classique	1	2	6	1
s'inscrire en auto-école sociale	1	7	0	2
s'inscrire en formation professionnelle	0	2	8	0
s'inscrire en formation scolaire ou universitaire	0	1	4	5
rechercher un emploi	1	6	2	1
s'occuper de leur foyer sans chercher d'emploi	0	1	7	2
accompagner la scolarité de leurs enfants	0	3	7	0
se faire des amis dans leur communauté	0	4	5	1
se faire des amis francophones	0	4	6	0
continuer de progresser en français	5	5	0	0

Représentation concernant l'apprentissage du code dans la formation (question 18)

4/10 des formateurs pensent que l'apprentissage du Code de la route doit être considéré comme un objectif pendant la formation Intégracode, et 6/10 comme un moyen (dont les 2 formateurs FLE).

Indicateurs de réussite de la formation aux yeux des formateurs (question 19)

(1= le plus important, 5 = le moins important)	1	2	3	4	5
ont eu le permis	2	2	1	2	3
ont trouvé un travail	0	0	4	5	1
se sentent intégrés	4	1	4	1	0
se sentent épanouis	2	7	0	0	1
ont réalisé le projet dont ils vous parlaient	2	0	1	2	5

Pratiques déclarées concernant le savoir-apprendre pendant la formation (questions 20 et 21)
3 des 10 formateurs déclarent avoir travaillé le savoir-apprendre de manière significative avec leurs apprenants, 4 d'entre eux un peu et 3 d'entre eux pas du tout. Aucun ne déclare l'avoir travaillé comme une priorité.
Les 7 réponses libres quant à leur manière de travailler le savoir-apprendre (puisque 3 ne l'ont pas travaillé) mentionnent à la fois le format : « des conseils ponctuels » et « un module en début de formation » et le contenu : préparation au format des questions du code, recommandation de travailler avec des documents audio, travail de compréhension de questions et/ou de consigne à l'écrit et à l'oral, en audio et en vidéo, techniques et exercices de mémorisation, moyens mnémotechniques, explications sur le travail de la mémoire dans le temps.