



HAL
open science

Mise en place d'un dispositif de soutien administratif pour des apprenants de FLE

Mélanie Serrano

► **To cite this version:**

Mélanie Serrano. Mise en place d'un dispositif de soutien administratif pour des apprenants de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03081666

HAL Id: dumas-03081666

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03081666>

Submitted on 18 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.

Mise en place d'un dispositif de soutien administratif pour des apprenants de **FLE**

SERRANO
Mélanie

Sous la direction de MOALLEMI Shima

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention professionnel - 30 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2019-2020

Mise en place d'un dispositif de soutien administratif pour des apprenants de FLE

**SERRANO
Mélanie**

Sous la direction de MOALLEMI Shima

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)

Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention professionnel - 30 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement

tous mes enseignants du master grâce à qui j'ai beaucoup appris,

ma directrice de mémoire, Shima Moallemi, pour sa patience et ses précieux conseils, son accompagnement et son soutien tout au long de la réalisation de ce travail,

Catherine Carras, membre du jury,

Véronique, Adrien et toute l'équipe pédagogique et administrative de l'ISMAC pour leur accueil, leur aide et leurs conseils ainsi que les étudiants,

mes très chers amis

Claude, Jade, Marine, Cécile, Cyril, Théo, Valentin, Quentin et Nathanaël

pour leur aide et leur soutien

ainsi que ma famille pour leurs encouragements

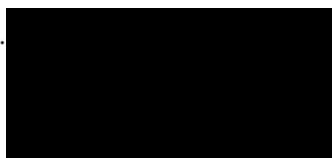
DÉCLARATION

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

NOM : Serrano.....

PRENOM : Délanie.....

DATE : 26 août 2020.....



Sommaire



.....	1
Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte	9
CHAPITRE 1. LE TERRAIN DE STAGE : L'ISMAC	10
1.1. STATUT ET ORGANISATION DE L'ISMAC	10
1.2. LES ACTEURS DU TERRAIN	14
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DE STAGE	16
2.1. DEFINITION DE LA COMMANDE DE DEPART	16
2.2. LES BESOINS DE L'ETABLISSEMENT LIES A LA COMMANDE	19
2.3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE TRAVAIL	20
Partie 2 - Méthodologie de recueil et d'analyse de données	23
CHAPITRE 3. L'ENQUETE SOUS FORME DE QUESTIONNAIRE	24
3.1. LE QUESTIONNAIRE	24
3.2. RECUEIL ET ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	26
3.3. CONCLUSION DU TROISIEME CHAPITRE	36
CHAPITRE 4. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	37
4.1. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON	38
4.2. DEROULEMENT DES ENTRETIENS	39
4.3. ANALYSE DES ENTRETIENS	40
4.4. CONCLUSION DU CHAPITRE	47
Partie 3 - Cadre théorique	48
CHAPITRE 5. DES OBSTACLES A LA COMPREHENSION	49
5.1. LA NOTION DE COMPREHENSION	49
5.2. OBSTACLES FORMELS ET LINGUISTIQUES	50
5.3. UNE DIMENSION SEMANTIQUE DE CONSTRUCTION SITUATIONNELLE	51
5.4. L'IMPORTANCE DU CONTEXTE	53
5.5. OBSTACLES D'ORDRE PHYSIOLOGIQUE	53
CHAPITRE 6. GERER LES OBSTACLES LINGUISTIQUES	54
6.1. LA PRESENTATION DU LEXIQUE	54
6.2. DES PROCEDES FACILITATEURS	55
6.3. LE PARCOURS A ETAPES : LA COMPREHENSION DE DOCUMENTS, ORALE ET ECRITE	57
6.4. LES AIDES DANS LES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE EN LIGNE	57
6.5. CONCLUSION DU CHAPITRE	58
CHAPITRE 7. DEVELOPPER LA COMPETENCE D'AUTONOMIE	59
7.1. DEFINITIONS	59

7.2.	UNE REDEFINITION DES ROLES POUR DEVELOPPER L'AUTONOMIE EN AUTOFORMATION	60
7.3.	CONCLUSION DU CHAPITRE	64
	CHAPITRE 8. DEVELOPPER UNE COMPETENCE INTERCULTURELLE	65
8.1.	LA CULTURE : DEFINITION	65
8.2.	L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE	65
8.3.	LA COMPETENCE INTERCULTURELLE.....	66
	Partie 4 - Conception, analyse et bilan	69
	CHAPITRE 9. CONCEPTION DES SUPPORTS.....	70
9.1.	AU NIVEAU FORMEL.....	70
9.2.	LES CONTENUS.....	73
	CHAPITRE 10. TEST DES SUPPORTS ET BILAN	77
10.1.	METHODOLOGIE : L'ENTRETIEN DE FEEDBACK	77
10.2.	L'ECHANTILLON ET LE DEROULEMENT DES ENTRETIENS.....	78
10.3.	METHODOLOGIE D'ANALYSE	79
	CHAPITRE 11. PISTES DE REMEDIATION ET AMELIORATIONS.....	82
11.1.	RESOLUTION DES PROBLEMES.....	82
11.2.	DES ACTIONS POUR LA PERENNISATION DU DISPOSITIF	83
	Conclusion.....	86
	Bibliographie.....	88
	Sitographie	93
	Sigles et abréviations utilisés.....	94
	Signification des expressions latines utilisées	94
	Table des illustrations.....	95
	Table des annexes.....	96
	Table des matières	135

Introduction

Lorsqu'ils arrivent en France, les apprenants se doivent d'effectuer rapidement des démarches administratives qu'ils n'avaient probablement pas eues à faire auparavant dans leur pays. Dès qu'ils entrent sur le territoire, ils ont à gérer de nouveaux besoins pour mener leur vie à bien, en plus de leurs études. Il faut tout d'abord demander un visa quand ils ne sont pas issus de l'Union Européenne, et le système de santé français peut s'avérer parfois bien différent de celui de leur pays. Les apprenants peuvent se retrouver démunis face à la quantité de tâches à gérer.

Dans le champ de la didactique des langues, la perspective actionnelle reconnaît l'apprenant de langue comme acteur social, qui est engagé dans des projets et accomplit des tâches dans un contexte social particulier (CECRL, 2001 : 15). Des linguistes et didacticiens à l'instar de Louis Porcher considèrent que langues et cultures sont indissociables : « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit. » (Porcher, 1995 : 53). Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère sans prendre en compte les cultures qui lui sont liées serait dénué de sens. Pour mener à bien leurs démarches, nous supposons qu'il est important pour les apprenants d'avoir connaissance du système administratif français et de comprendre les différentes actions à réaliser.

Dans la volonté de donner un meilleur accès aux informations relatives aux démarches administratives à ses apprenants de FLE, les responsables pédagogiques de l'ISMAC, l'Institut Supérieur de Management et de Communication parisien qui m'accueille dans le cadre du stage sur lequel porte le présent mémoire, ont jugé utile de mettre en place un dispositif pour accompagner les apprenants. La commande de stage formulée par l'institut comporte une dimension ingénierique forte en ce qui concerne la conception de fiches tutoriel portant sur le système administratif français et les démarches administratives nécessaires à la vie des étudiants en France. Afin de répondre à un besoin technologique de l'établissement, il s'agit de concevoir des supports numériques qui seront publiés sur une plateforme destinée à l'ensemble des apprenants de l'école. Il m'a également été demandé de remettre en place un atelier de soutien administratif individuel en face à face pour répondre aux demandes ponctuelles des étudiants.

L'accès à l'information et l'autonomie dans la langue-culture cible seront donc les points centraux de ce mémoire de Master 2 FLES orientation professionnelle, pour lequel

le projet de stage d'ingénierie pédagogique comprend la mise en place d'un dispositif de soutien administratif et l'élaboration de supports en ligne à destination d'apprenants de FLE.

Je m'intéressais déjà par ailleurs à l'accès au sens en classe de FLE. Mon sujet de mémoire de Master 1 portait effectivement sur les stratégies d'accès au sens mobilisées par l'enseignant dans ce contexte. Cette commande de stage est alors un heureux hasard qui me permettra d'approfondir mes connaissances sur cet aspect.

Ce projet m'a permis de faire émerger des questionnements propres au champ de la didactique des langues : on peut se demander comment faciliter l'accès au sens des documents administratifs, ainsi que les procédures à suivre, malgré la diversité culturelle du groupe. Pour agir en tant qu'acteurs sociaux, on peut également supposer que des compétences seront nécessaires aux apprenants, il est donc pertinent de se demander quelles compétences ils auront à développer et comment aider les apprenants à y parvenir.

Je chercherai par conséquent à répondre à la problématique suivante :

Quelles stratégies mettre en place pour donner un meilleur accès à l'information et donner aux apprenants de FLE les moyens de mener leurs démarches administratives à bien ?

Nous pouvons nous interroger sur le degré d'aide à la compréhension que peuvent apporter les éléments verbaux et non verbaux dans un document administratif ou encore la connaissance d'une culture pour parvenir à donner un meilleur accès à l'information. De la même manière, il est bon de se demander si la seule compréhension d'une information suffit au déroulement effectif d'une action et à atteindre une tâche finale définie.

Une première partie consistera en une présentation du contexte de stage avec une description de l'organisme d'accueil, ses différents acteurs, ainsi qu'une présentation de la commande de stage, puis la problématique et les hypothèses de travail. Je détaillerai dans une seconde partie la méthodologie mobilisée incluant une description de la démarche ingénierique articulée à une démarche de recueil et d'analyse des données. J'aborderai dans un cadrage théorique en troisième partie ce qui peut faire obstacle à la compréhension et comment donner accès au sens, quelles compétences développer chez l'apprenant et quels moyens mettre en place pour y parvenir. Enfin, dans la quatrième et dernière partie, je détaillerai le travail de conception, je ferai une analyse des résultats et une évaluation du dispositif mis en place, puis je proposerai des pistes de remédiation.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Le terrain de stage : l'ISMAC

Il convient tout d'abord d'étudier le contexte du terrain de stage.

1.1. Statut et organisation de l'ISMAC

J'ai effectué mon stage au sein de l'ISMAC (= Institut Supérieur de Management et de la Communication), une école de commerce spécialisée en marketing et communication à Paris. L'une de ses particularités est son ouverture à l'international et sa volonté d'entretenir des liens étroits avec l'Asie. Il s'agit d'un établissement supérieur privé reconnu par le rectorat de Paris, en activité depuis 2014 et en pleine expansion. Il a vu le jour à partir d'un besoin d'établir des ponts entre les cultures, les environnements législatifs et économiques d'Asie et de France. Puis il s'est étendu à un plus large public, accueillant aujourd'hui des étudiants venant du monde entier.

D'après les informations de son site Internet¹, l'ISMAC se donne pour mission d'aider étudiants et cadres à réaliser leurs projets éducatifs et professionnels dans un milieu international, principalement avec l'Asie, mais aussi de former les étudiants étrangers à travailler main dans la main avec la France. Pour ce faire, l'institut a établi des partenariats avec des écoles implantées en France et en Asie, où les apprenants peuvent se former pendant un ou deux semestres. Ils sont également exhortés à réaliser des stages en entreprise à l'étranger.

L'institut a été fondé par deux personnes de nationalité chinoise. Les cours de FLE sont donnés dans un bâtiment dans le quartier Croulebarbe où travaillent les deux fondateurs de l'établissement en équipe avec une troisième personne, l'expert-comptable. Cet emplacement dans le 13^{ème} arrondissement de Paris est stratégique pour l'ISMAC, vis-à-vis d'un public d'apprenants ciblés. Il se trouve en effet non loin du quartier chinois de la capitale, qui offre pléthore de commerces, en grande majorité des restaurants et épiceries chinois, vietnamiens, ou encore thaïlandais. De ce fait, de potentiels futurs apprenants de français langue étrangère de nationalité japonaise, coréenne, chinoise, mais aussi des apprenants de japonais, coréen et chinois mandarin fréquentent le quartier pour profiter de ses services. Bien sûr, bon nombre d'apprenants de FLE viennent directement de l'étranger. Depuis 2018, les cours des filières marketing et communication ainsi que les

¹ [REDACTED]

cours de japonais, chinois et coréen ont lieu sur un nouveau site à Bercy. Une équipe administrative composée d'une dizaine de personnes est assignée à la réception des deux sites de formation. La petite taille des locaux et la centralisation des différentes fonctions sur le site de Glacière permettent aux enseignants, à la direction et à l'administration de communiquer avec aisance. C'est toutefois différent pour les acteurs qui travaillent principalement à Bercy ou qui ont des horaires différents, ils ont davantage recours aux moyens de communication à distance.

Trois équipes de formateurs dispensent les cours de FLE, les autres cours de langue, et les cours de marketing et de communication. Les équipes de direction et d'administration ainsi que les responsables pédagogiques se réunissent de temps à autre pour s'entendre sur l'organisation et les besoins de l'établissement. Compte tenu de leurs différentes plages horaires, les enseignants, n'ont pas toujours la possibilité de s'entretenir régulièrement de vive voix. Pour pallier à cela, les responsables pédagogiques organisent des réunions avec les formateurs, et les échanges par mails sont fréquents.

1.1.1. Contexte économique et technologique

D'un point de vue économique, ce sont les paiements des étudiants lors de leur inscription qui financent l'établissement. Les prix des formations sont compétitifs, mais l'établissement ne semble pas être en difficulté au vu des équipements de qualité régulièrement renouvelés : les tableaux sont changés dès que le besoin s'en fait ressentir, de même pour les feutres et les ampoules. Certaines salles sont étroites et sans fenêtres dans les locaux de Glacière, mais les apprenants disposent de suffisamment d'espace individuel et de lumière. Les salles des locaux à Bercy sont quant à elles spacieuses et de grandes baies vitrées offrent quantité de lumière naturelle. Les sols et murs sont neufs et entretenus. Enfin, des éléments de décoration comme des plantes décoratives créent un environnement d'apprentissage agréable. Dans les deux locaux, les salles de cours ont une capacité de 15 apprenants par salle au maximum. À noter que les locaux ne disposent pas de salle des professeurs, les enseignants se mélangent donc aux autres acteurs.

D'un point de vue technologique, l'ISMAC est en bonne voie. Toutes les salles sont équipées de vidéoprojecteurs et d'enceintes fonctionnels, de qualité. Une imprimante est mise à disposition des enseignants, de la direction et de la réception. L'établissement dispose d'une connexion Internet opérationnelle aussi bien pour le personnel que pour les étudiants, des problèmes de coupures ne sont donc pas à déplorer. Les enseignants peuvent

utiliser un ordinateur personnel, ou en emprunter pour donner cours. L'institut dispose aussi d'un site Internet effectif et de deux pages Facebook pour faire sa promotion.

1.1.2. L'offre de formation

L'ISMAC propose globalement des formations en marketing international, en marketing France-Asie et en langues étrangères². Pour les formations en marketing, il est possible de préparer différents diplômes : Bachelor, MBA, et DBA.

En ce qui concerne l'offre de cours de langues, elle se subdivise en quatre formules pour les cours de chinois mandarin, de coréen et de japonais. Sont proposés des cours pour différents publics par tranches d'âge, à destination des enfants, des lycéens, des adultes mais aussi des cours pour entreprises et organismes.³

Pour ce qui est de l'offre de cours de FLE, l'établissement propose trois formules.⁴ Tout d'abord, les cours de français général, qui comprennent 10 heures de cours par semaine réparties en 2 heures par jour du lundi au vendredi, ainsi que 7 heures et demie hebdomadaires d'ateliers thématiques par compétence : phonétique, expression orale, vocabulaire et expression écrite, préparation au TCF. Cela représente plus de huit heures hebdomadaires au total, on peut alors affirmer qu'il s'agit d'un mode d'apprentissage intensif. Cette offre est destinée aux apprenants de tous niveaux du CECRL, de A1 à C1 avec un niveau A0 en plus. Les apprenants ont le choix entre des cours le matin, l'après-midi ou le soir. Pour ce qui est des deux autres formules proposées, l'établissement dispense des cours de FLP et des cours de français « spécialité luxe et mode » à partir du niveau B2.

En outre, une sortie pédagogique par mois est organisée dans Paris, et des ateliers de conversation ponctuels sont proposés avec les étudiants en coréen, chinois et japonais. Les apprenants de FLE sont en contexte homoglotte, étant en immersion dans leur langue cible en dehors des cours, tandis que les apprenants de chinois, japonais et coréen seront en contexte hétéroglotte puisque ces langues ne sont pas parlées en dehors de l'établissement.

² <https://www.ismac.fr/programme/>

³ <https://www.ismac.fr/programme/chinois>

⁴ <https://www.ismac.fr/programme/francais-langue-etrangere/>

1.1.3. Le fonctionnement

Les sessions pour l'offre de cours de FLE à l'ISMAC s'organisent en quatre trimestres annuels, qui se clôturent par un examen trimestriel de français appelé ETF, comportant quelques questions de type DELF. Ces tests conçus conjointement par les enseignants permettent d'évaluer les apprenants puis de les répartir dans les classes et par niveaux de compétences. L'objectif est aussi de préparer les apprenants aux examens du TCF et du DELF. Des interruptions ont lieu lors des congés d'été et des congés d'hiver pour quatre semaines au total.

1.1.4. La politique de l'établissement

En ce qui concerne le FLE, les enseignements sont basés sur les niveaux du CECRL, et c'est sur cette échelle que sont formés les groupes d'apprenants du niveau A1 à C1, sans avoir été subdivisés en sous-niveaux. Seul un niveau A0 a été ajouté. Les cours suivent aussi les objectifs définis par le CECRL pour chaque niveau, et respectent les 5 compétences langagières. À noter que sur les 10 heures de cours intensifs, l'établissement insiste fortement sur la grammaire dans son offre « 10h de français général pour la communication dont 2h30 entièrement dédiées à la grammaire. »⁵

L'ISMAC met l'accent sur l'élaboration de cours respectant le CECRL et la perspective actionnelle auprès de ses formateurs. Ainsi, les enseignants s'efforcent de préparer leurs cours en didactisant des documents authentiques et privilégient une approche par les tâches. Dans les faits, en plus de didactiser leurs propres supports, certains sélectionnent quelques activités issues de manuels tels que Edito, Grammaire progressive du français et Phonétique progressive du français pour tous les niveaux du CECRL. Il n'est en effet pas possible de tout concevoir soi-même. Aucune méthode n'est imposée, les enseignants sont libres de faire leurs choix, mais les méthodes citées précédemment sont toutefois recommandées. Ce sont d'ailleurs celles qui sont disponibles au sein de l'établissement dans un placard réservé aux enseignants. De la même manière, aucune progression de cours n'est imposée, chaque enseignant est tenu d'élaborer la sienne. Une grande liberté est accordée au niveau de l'évaluation formative également.

Pour ce qui est de l'évaluation sommative, un examen trimestriel de type TCF, puis de type DELF désormais, est préparé avec la collaboration de toute l'équipe pédagogique.

⁵ <https://www.ismac.fr/programme/francais-langue-etrangere/>

1.2. Les acteurs du terrain

1.2.1. Les enseignants de FLE

Dans la volonté d'établir des liens forts entre l'Europe et l'Asie, l'ISMAC recrute de préférence des enseignants qui connaissent bien les cultures et les langues d'Asie et d'Europe de l'Est. Effectivement, les enseignants actuels enseignent tous leur langue première, mais ils ont étudié et parlent les langues premières des apprenants comme le russe, le chinois ou encore le coréen. J'ai moi-même été recrutée pour cette raison, ayant étudié le japonais à l'université. Certains ont vécu en Asie et d'autres ont un conjoint de la même nationalité que les apprenants. Ils partagent donc des langues avec les apprenants et auraient la possibilité de traduire la langue cible. Ils se gardent toutefois de le faire par soucis d'équité entre les apprenants et ont plutôt recours à l'anglais lorsqu'ils jugent que c'est nécessaire. J'ai pu observer des recours aux langues maternelles des apprenants pour évoquer des éléments culturels et engager un dialogue interculturel.

D'autres enseignants ont aussi travaillé dans le commerce, ce qui constitue un véritable atout pour l'établissement et pour les apprenants qui sont également étudiants en commerce en parallèle avec leur apprentissage du français.

L'ISMAC est fortement soucieux de proposer des formations de qualité, ainsi, les enseignants sont diplômés de l'enseignement supérieur en niveau Master 1 ou Master 2 pour la majorité, et la plupart d'entre eux ont 5 à 7 ans d'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère. Ma tutrice est quant à elle doctorante et enseignante-chercheuse à l'université.

1.2.2. Les apprenants de FLE

Les apprenants de FLE sont âgés de 25 à 30 ans. Ils sont au nombre de 150 environ au sein de l'établissement. C'est un public très hétérogène au niveau des nationalités. Ils sont majoritairement issus d'Asie de l'Est et d'Asie du Sud-Est, ainsi que d'Europe de l'Est. Ils sont plus particulièrement de nationalité japonaise, coréenne, chinoise, taïwanaise, thaïlandaise, vietnamienne, philippine, lettonne, et biélorusse. C'est pourquoi la langue commune utilisée en classe de langue est le français et les enseignants évitent d'avoir recours à l'anglais autant que possible.

Les centres d'intérêt des apprenants tournent majoritairement autour de la gastronomie, des loisirs, du sport, de la culture, de la mode et du luxe.

Certains apprenants effectuent des séjours ponctuels dans des villes touristiques de France pendant leur apprentissage du français dans cet établissement, et nombreux sont ceux qui ont visité le pays lorsqu'ils habitaient à l'étranger par le passé.

Leurs motivations et besoins pour apprendre le français sont majoritairement de s'installer durablement en France, suivre des études – à l'école de commerce rattachée au pôle langue de l'établissement mais aussi à l'université ou encore d'autres formations comme en pâtisserie – et travailler en France, ou avec des Français. Ainsi, certains apprenants ont pour objectif l'obtention de certifications comme le DELF ou le TCF.

En ce qui concerne leur scolarisation antérieure et leur parcours professionnel, certains sont enseignants de langue étrangère comme l'anglais ou le japonais, de formation artistique, d'autres de formation universitaire et certains sont formés dans les métiers de bouche comme la cuisine.

Les apprenants ne semblent pas se connaître en dehors de l'établissement, mais on remarque une plus forte complicité entre les apprenants de même nationalité.

A l'image de leurs nationalités, le répertoire linguistique des apprenants est étendu. Ils maîtrisent la langue maternelle de leur pays d'origine mais aussi l'anglais pour la majorité. Bien souvent, les étudiants en provenance d'Asie comptent dans leur répertoire d'autres langues du continent. A titre d'exemple, des étudiants coréens ont appris le japonais et parfois le chinois mandarin.

1.2.3. L'équipe administrative

L'équipe administrative est composée d'une dizaine de personnes environ. Ils sont tous de nationalité coréenne, chinoise et japonaise. Lors de conversations informelles avec le personnel, j'ai appris que certains d'entre eux ont vécu dans différents pays d'Asie, ils connaissent donc les cultures de différents apprenants et leur répertoire linguistique est étendu. L'une d'entre eux est par exemple née en Corée, mais a vécu et grandi au Japon. Elle parle couramment les langues de ces deux pays et connaît aussi très bien leurs cultures. Une autre personne est de nationalité chinoise et a aussi vécu au Japon.

Certains membres du personnel sont aussi étudiants dans d'autres établissements, par exemple à l'université ou au conservatoire de musique tout en étant à la fois étudiants de FLE au sein de l'ISMAL. Ils ont de cette manière un double statut de personnel administratif, et d'apprenant de Français Langue Etrangère.

Chapitre 2. La commande de stage

Après avoir présenté le terrain de stage, il convient désormais de présenter comment nous sommes parvenus à la formulation de la commande, et en quoi elle consiste avant d'aborder les questions de conception et de réalisation du projet.

2.1. Définition de la commande de départ

Au départ, ma présence au sein de l'institution répondait avant tout à un besoin d'effectifs au sein de l'équipe enseignante, en tant que formatrice FLE. Il était toutefois convenu que la réalisation du stage professionnel se ferait dès mon arrivé et débiterait dès que possible. J'ai donc pu me familiariser avec les lieux et leurs acteurs sur plusieurs mois avant que le stage ne commence.

L'école n'ayant pas identifié de besoins spécifiques dans l'immédiat et n'ayant ainsi pas formulé de commande concernant le stage, nous avons longtemps dû discuter pour en définir une et pour qu'elle convienne aux modalités demandées par l'université.

Ma responsable pédagogique et tutrice de stage m'a tout d'abord proposé de mettre en place un dispositif culturel. Ce dernier aurait consisté en la recherche de lieux et d'événements culturels à Paris pour y organiser des sorties pédagogiques, ainsi qu'en l'élaboration d'activités pour les sorties, accompagnées de leurs corrigés. Le projet ne convenait cependant pas aux critères énoncés par l'université pour le stage professionnel.

J'ai alors soumis diverses propositions aux responsables pédagogiques à partir de celle qui m'a été faite précédemment, et à partir des besoins hypothétiques que j'ai pu entrevoir à partir de mes observations. Tout d'abord, en lien avec la première suggestion, j'avais pensé à l'élaboration de parcours à effectuer dans Paris sur l'application Enigmapps. Ensuite, j'ai pensé à la mise en place d'un journal de l'école avec la participation des apprenants. Intéressant pour leur faire travailler les compétences de compréhension et production écrite de manière ludique. Un tel projet aurait permis de développer leur autonomie à travers un travail de groupe et à travers le choix des contenus mais leur aurait également permis de compétences culturelles et interculturelles notamment en consacrant des pages dédiées aux cultures francophones et à celles des apprenants. J'ai aussi proposé la mise à disposition de supports et activités pour travailler la phonétique en dehors des cours car certains apprenants avaient exprimé leur envie de travailler davantage cette compétence lors des ateliers thématiques.

2.1.1. Formulation de la commande

C'est finalement ma tutrice de stage, la responsable pédagogique FLE, qui a formulé la commande définitive. Elle a identifié un besoin fort de proposer aux apprenants un accompagnement dans leurs démarches administratives. Les apprenants peuvent se retrouver déroutés face à la quantité d'actions qu'ils ont à effectuer pour mener à bien leur vie en France, et les enseignants ainsi que le personnel ne sont pas toujours à même de bien les renseigner, il s'agit pour eux aussi d'une compétence à développer.

D'après ma tutrice, un dispositif de soutien administratif en face à face existait autrefois à l'ISMAC. A l'instar d'un cours particulier, il répondait à des besoins spécifiques et particuliers des apprenants. Il s'agissait donc de le remettre sur pieds, mais en lui ajoutant une dimension supplémentaire avec une offre numérique.

L'établissement dispose d'un site Internet qui présente ses offres de formation, ainsi qu'une page Facebook dédiée au département « Business et marketing » et une autre dédiée à l'offre de cours de FLE. Il ne possède cependant pas de plateforme dédiée aux apprenants à l'instar d'un ENT ou d'un MOODLE. C'est pourquoi dans la volonté de développer des ressources numériques qui sont inexistantes actuellement pour les apprenants de FLE tout en leur donnant un meilleur accès aux démarches administratives en France, il m'a été demandé de concevoir des fiches tutoriel sous forme de supports numériques autonomisant pour compléter l'atelier en présentiel.

De cette manière, la commande s'est faite à plusieurs niveaux :

- Remettre sur pied et assurer le dispositif de soutien administratif en face à face ;
- Concevoir des fiches tutoriel dans un format numérique et autonomisant pour guider les apprenants dans leurs démarches ;
- Mise en ligne des fiches tutoriel pour les apprenants.

Dès la formulation du mandat, certains besoins et objectifs étaient dès lors définis, et il m'a été demandé de remplir plusieurs conditions.

En parallèle et en dehors de la commande de stage, nous avons convenu d'une formation d'un mois, comprenant de l'observation de cours pour chaque niveau, avec des heures d'enseignement en binôme avec d'autres enseignants. Nous n'avons cependant pas pu aller au bout de cette mission compte tenu de la crise sanitaire qui est survenue pendant les observations. Ma mission s'est donc focalisée uniquement sur le projet de conception.

2.1.2. L'atelier de soutien administratif

Dans l'immédiat, je n'ai pas compris exactement la demande concernant le dispositif, et les étudiants non plus à l'annonce du projet. C'est en suivant les directives de ma tutrice lors des différentes missions que j'ai pu mieux définir l'objet de la demande et aiguiller les apprenants. Ma tutrice m'a tout d'abord demandé de concevoir une fiche de présence sur le modèle de présence des ateliers spécifiques que j'assurais jusqu'au début du stage. J'ai conservé certains items, et j'ai ajouté des lignes pour y écrire la date, l'heure ainsi que le lieu de l'atelier.

Ma seconde mission a été d'annoncer le dispositif aux apprenants en rédigeant un mail. Ils n'ont pas tous interprété la nature du dispositif de la même manière, j'ai dû les aiguiller lors de conversations informelles. Certains d'entre eux pensaient qu'il s'agissait d'un nouveau cours spécialement dédié aux démarches administratives, à l'image des ateliers spécifiques de grammaire, de phonétique, de production écrite et orale, et de préparation au TCF. J'ai compris peu à peu qu'il s'agissait de rendez-vous individuels avec les apprenants sur inscription, à l'image de cours de soutien particuliers.

Dans la formulation du mandat, il m'a été demandé à ce que les ateliers de soutien administratif en face à face s'inscrivent dans la perspective actionnelle et qu'ils respectent les quatre compétences linguistiques du CECRL, c'est-à-dire la compréhension et la production orale, ainsi que la compréhension et la production écrite.

2.1.3. Les fiches tutoriel

En ce qui concerne les fiches tutoriel, certaines précisions m'ont aussi été données. Tout comme l'atelier en face à face, les supports en question devaient répondre à un besoin d'aider les apprenants dans leurs démarches. Il s'agira donc dans un premier temps d'identifier les besoins des apprenants pour ensuite déterminer les supports à concevoir.

Ensuite, les commanditaires ont exprimé un besoin fort au niveau du format des documents. Il fallait que ce soit des supports numériques. Peu de précisions m'ont été données à ce sujet, c'était donc à moi d'imaginer à quelles définitions de « numérique » me conformer pour la conception de ces supports. Il m'a également été demandé de respecter les quatre compétences du CECRL pour l'élaboration des fiches, de façon à ce qu'elles s'inscrivent dans la perspective actionnelle. En ce qui concerne l'accès, nous avons pensé à mettre les supports à disposition des apprenants, vraisemblablement sur le site Internet de l'établissement. On ne m'a pas parlé de tutorat en lien avec ces supports dans l'immédiat,

je ne savais donc pas si le projet allait mobiliser peu ou pas du tout de ressources humaines.

2.2. Les besoins de l'établissement liés à la commande

A partir des informations recueillies sur le terrain de stage, et la commande qui a été formulée, nous pouvons définir un certain nombre de besoins institutionnels et pédagogiques.

2.2.1. Les besoins institutionnels

On peut identifier plusieurs besoins d'un point de vue institutionnel.

S'il y a un besoin immédiat lié à la commande, il s'agit de proposer un service ciblé, qui fait sens pour les apprenants. L'établissement a donc besoin d'identifier d'abord les besoins des apprenants.

L'un des objectifs généraux de l'établissement étant de guider les apprenants pour travailler avec la France ou sur le territoire, il s'agira ici d'un besoin de les aider à agir en tant qu'acteurs sociaux.

Nous avons vu que l'ISMAL est un établissement ouvert sur l'Asie et à l'international du fait de ses partenariats en France et à l'étranger (chapitre 1), et c'est surtout les publics qu'il vise qui en témoignent. Il aura donc besoin de proposer un service accessible à tous les apprenants, quel que soit leur nationalité. Il a aussi un besoin d'établir des ponts entre les cultures françaises et les cultures des apprenants.

L'établissement a un besoin de répondre aux besoins immédiats et ponctuels des apprenants. Pour cela, le dispositif de soutien administratif en face à face et individuel semble approprié.

L'institut a aussi besoin de proposer des supports numériques :

- qui mobilisent peu ou pas de ressources humaines ou financières ;
- autonomisant pour les apprenants ;
- ciblés
- accessibles à tous les niveaux, de A1 à C1

2.2.2. Les besoins pédagogiques

Du point de vue de l'équipe pédagogique, guider les apprenants dans leurs démarches est le besoin et l'objectif principal.

Cependant, les enseignants ne sont pas toujours disponibles pour répondre aux demandes des apprenants, on peut donc identifier un besoin de proposer une matrice de supports disponibles à tout moment par les apprenants.

Les enseignants ne sont pas non plus des experts en la matière et doivent parfois se renseigner sur les procédures à suivre pour aider les apprenants. Ils ont donc besoin que l'on propose, en dehors des cours, à la fois une aide en face à face aux apprenants, tout en renvoyant également ces derniers vers une personne renseignée sur les démarches à suivre.

En lien avec la politique de l'établissement, en partie pour maintenir une cohésion méthodologique, et pour les modalités de la commande il y a un besoin de suivre la perspective actionnelle. L'établissement tient aussi à respecter les cinq compétences du CECRL. Il y a dans un même temps un besoin de familiariser les apprenants à des documents authentiques ou à des pratiques auxquelles ils seront confrontés dans leur tâche.

2.3. Problématique et hypothèses de travail

2.3.1. Les questions de départ

Nous avons pu observer dans la présentation du contexte de stage et des missions qui m'ont été confiées que les apprenants sont répartis en groupes définis par les niveaux de maîtrise du CECRL avec un niveau A0 en plus, considéré comme niveau pré-A1 depuis 2018 (CECRL, 2018), ils ont donc un niveau de maîtrise du français différent d'un groupe à l'autre. Un autre point qui témoigne de l'hétérogénéité au sein même du groupe est le répertoire linguistique des apprenants et leur nationalité.

La commande de stage a été formulée pour répondre aux besoins de tous les apprenants de l'école, quel que soit leur niveau de maîtrise du français, leur nationalité ou leur répertoire linguistique. Ces différents éléments m'ont permis de faire émerger plusieurs interrogations :

Quelles stratégies mettre en œuvre pour donner accès au sens malgré les différences de niveau entre les apprenants ? Comment proposer des supports accessibles à tous ?

Par quels moyens faciliter l'accès au sens des documents administratifs, ainsi que les procédures à suivre, malgré la diversité culturelle du groupe ?

De quelles façons aider les apprenants à développer des compétences pour agir en tant qu'acteurs sociaux ?

2.3.2. Hypothèses

Afin de pouvoir réaliser les missions confiées et répondre à mes interrogations, il est important d'émettre des hypothèses. La première de ces hypothèses est que les apprenants ont des besoins différents selon les différents moments de leur vie. En effet, un apprenant primo-arrivant aura des besoins immédiats tels que trouver un logement. Il aura ensuite des besoins ponctuels selon les événements de sa vie. La seconde hypothèse est que les apprenants sont capables d'effectuer différentes démarches en fonction de leur niveau de compétence. Pour cela, le CECRL (2001) décrit toute une liste de compétences à atteindre pour les différents niveaux. Les apprenants ont de la sorte des capacités de compréhension et de production différentes selon leur niveau. Il se peut que des aspects linguistiques leur posent problème dans la compréhension des démarches. La troisième hypothèse est qu'ils ont besoin de connaître la culture administrative française pour mieux se repérer, car elle peut constituer un obstacle important dans le déroulement des démarches. La quatrième hypothèse est qu'ils ont besoin de croiser la culture administrative française avec celle de leur pays pour mieux comprendre son fonctionnement et agir comme acteurs sociaux dans ce milieu.

2.3.3. Formulation de la problématique

Suite à l'exposition de ces hypothèses, nous pouvons dégager l'axe principal de travail : l'accès à l'information et le développement de nouvelles compétences.

La formulation définitive de la problématique est ainsi la suivante :

« Quelles stratégies mettre en place pour donner un meilleur accès à l'information et donner aux apprenants de FLE les moyens de mener leurs démarches administratives à bien ? ».

2.3.4. Hypothèses de travail

Après avoir formulé la problématique, j'ai fait plusieurs hypothèses sur le travail à effectuer. Premièrement, les apprenants ont besoin d'un ensemble de supports adaptés aux différents moments de leur vie en France. Les primo-arrivants auront besoin d'effectuer des démarches administratives spécifiques. Globalement, les apprenants auront des démarches à effectuer à des moments différents, il faudrait donc concevoir des supports

indépendants les uns des autres et consultables à n'importe quel moment. Deuxièmement, si certaines démarches sont accessibles à partir de certains niveaux, il faut proposer des supports et des activités ciblées. Troisième hypothèse, des phrases et des consignes simples, des contenus visuels, des activités variées devraient contribuer à la compréhension pour les différents niveaux. Quatrième hypothèse, l'institution demande des supports numériques autonomisant, il faudrait ainsi concevoir des exercices autocorrectifs à effectuer en ligne. Cinquième hypothèse, présenter la culture administrative française serait utile pour aider les apprenants à comprendre la culture administrative française. Enfin, dernière hypothèse, pour ne pas isoler les apprenants lors de la consultation des supports numériques, il serait bon de proposer un système de tutorat pour les accompagner.

Ces interrogations suscitent une grande réflexion au niveau du travail de conception. Afin de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses, il convient de recueillir différentes données auprès des acteurs de l'établissement. Une fois leurs besoins identifiés, il sera plus aisé de définir des objectifs pour la conception des supports et pour proposer des stratégies facilitant l'accès à l'information. Afin de savoir quels sont les besoins des apprenants en lien avec les démarches administratives, je vais tout d'abord présenter la démarche de recueil et d'analyse des données adoptée, couplée à une description de la démarche ingénierique.

Partie 2

-

Méthodologie de recueil et d'analyse de données

Chapitre 3. L'enquête sous forme de questionnaire

Dans le but d'identifier les besoins de l'institution, des enseignants et des apprenants, et de créer des supports adaptés, j'ai procédé à une collecte de données. J'ai eu recours à deux outils distincts : le questionnaire et l'entretien. J'ai décidé d'avoir recours à plusieurs méthodes à différentes étapes du projet pour répondre à des objectifs définis. C'était la première fois que j'ai eu à effectuer ce travail, que j'appréhendais quelque peu.

3.1. Le questionnaire

J'ai réalisé trois questionnaires, chacun adressé à trois acteurs différents : les apprenants, les enseignants et l'équipe administrative. Les données recueillies par ces questionnaires permettront d'identifier les besoins des apprenants concernant les démarches administratives dans un premier temps. D'après De Ketele et Roegiers, la cible du questionnaire d'enquête est une population et permet « d'étudier un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres » (1996 : 25). J'ai opté pour des questionnaires anonymes, la seule information exigée pour les apprenants étant le niveau de compétence.

3.1.1. L'élaboration des questionnaires

Les questionnaires ont tous les trois été rédigés en français pour toutes les personnes interrogées. Pour les apprenants, j'ai rédigé des questions courtes et simples afin qu'elles soient accessibles aussi bien pour les grands niveaux de compétence que pour les plus petits. J'ai attendu les retours de ma tutrice de stage afin de savoir s'il était nécessaire de rédiger un questionnaire en anglais à l'intention des apprenants du niveau A1, supposée seule langue étrangère commune de tous les apprenants de l'établissement en dehors du français. Ma responsable a jugé les questions accessibles à tous, je n'ai donc pas rédigé de questionnaire en anglais. La raison du choix de la langue française, pour le questionnaire destiné aux enseignants, découle du fait que tous ont pour langue première le français. De plus, c'est à travers elle que nous communiquons ensemble. Pour ce qui est du questionnaire destiné au personnel d'accueil, les raisons sont en partie les mêmes que pour les apprenants. Compte tenu de la diversité culturelle du groupe, notre langue commune est le français et c'est dans cette langue que je communique avec la plupart d'entre eux.

Les questionnaires ont été élaborés dès la seconde semaine de stage, à la suite de quelques conversations informelles avec les différents acteurs, et des lectures préliminaires

de ma part. Ils ont ensuite été distribués à partir de la troisième semaine. Le temps de réponse pour les questionnaires en ligne a été quasi immédiat. Pour les questionnaires destinés aux apprenants, le temps de distribution et de retour a été plus long car nous avons décidé de le diffuser sous format papier. J'ai dû faire des relances auprès des enseignants et en ai moi-même distribué quelques-uns lors des ateliers de soutien administratif.

Le questionnaire destiné aux apprenants (annexe 1) comprend un ensemble de sept questions. La première vise simplement à identifier le niveau des apprenants ayant répondu au questionnaire, de A1 à C1. Le niveau A0 est considéré comme un niveau pré-A1 par le CECRL depuis 2018 (CECRL, 2018 : 48) nous avons toutefois considéré qu'il serait inclus dans le niveau A1 pour les questionnaires. Ensuite, trois questions sont de type fermé à choix multiples, dont l'une est basée sur l'échelle de Likert visant à obtenir des réponses ciblées. Deux questions sont de type fermé car la réponse attendue est « oui » ou « non », mais une justification est attendue dans le cas d'un « oui ». Une seule question est de type totalement ouvert, à laquelle « les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent » (De Singly, 2012 : 65). Le simple choix de certaines questions ouvertes et semi-ouvertes était d'offrir une plus large possibilité d'expression, afin de compléter les questions fermées ou encore pour appuyer certaines réponses. De ce fait, tout le monde a répondu aux questions à choix multiples, mais pas aux questions ouvertes.

Le questionnaire destiné aux enseignants et celui qui est destiné à l'équipe administrative comprend quant à lui une question fermée à choix multiples ainsi que quatre questions ouvertes. Il s'agit du même questionnaire pour les deux groupes enquêtés.

3.1.2. La diffusion des questionnaires

En ce qui concerne la diffusion des questionnaires, le personnel de la réception et les enseignants n'exercent pas tous aux mêmes horaires. Je n'avais moi-même pas l'occasion de rencontrer tout le monde à la même fréquence. L'objectif étant de recueillir autant de réponses que possible, et rapidement, j'ai choisi de réaliser les questionnaires sur Google Forms et de l'envoyer par mail après validation de ma tutrice. Les questions sont identiques, j'ai cependant décidé de faire deux questionnaires distincts car ils ne s'adressent pas aux mêmes catégories de personnes ou populations.

À noter que deux personnes de l'accueil ayant répondu au questionnaire sont aussi des apprenants de FLE au sein de l'ISMAC, ils entrent donc dans deux catégories. Les

questionnaires étant anonymes, il n'est cependant pas possible, ni nécessaire, de faire le lien entre leur identité et leurs réponses.

Pour ce qui est du questionnaire destiné aux apprenants, la décision a été prise, suite à une discussion avec ma tutrice, d'imprimer les questionnaires en quantité suffisante et de demander aux enseignants de les distribuer à leurs apprenants. Je leur ai également envoyé le fichier par mail au cas où le besoin d'en imprimer davantage se ferait sentir.

J'ai pu recueillir au total les réponses de 24 apprenants des niveaux A1 à C1, de 5 enseignants et de 4 personnes de l'administration.

3.2. Recueil et analyse des questionnaires

J'ai choisi de me servir des données rassemblées sur Google Forms pour la présentation en diagrammes des résultats et pour la lisibilité de ce mode de présentation. Les enseignants et l'équipe administrative ont rempli le questionnaire directement sur Google Forms, application sur laquelle j'ai également reporté les réponses des apprenants. Lors de la formulation des hypothèses de départ (chapitre 2), nous supposons que les apprenants avaient des besoins différents selon les différents moments de leur vie et qu'ils sont capables d'effectuer différentes démarches en fonction de leur niveau de compétence. Nous devrions donc obtenir des réponses variées.

3.2.1. Présentation de l'échantillon

L'échantillon est composé de 33 personnes au total. Celui des apprenants est sans doute le moins représentatif proportionnellement parlant, car tous les apprenants de l'établissement n'ont pas répondu au questionnaire contrairement à mes attentes, et certains groupes comptent 15 apprenants présents au maximum à l'instar des B1 de l'après-midi.

Parmi les enquêtés, on compte 5 réponses pour les enseignants sur 10 environ et 3 réponses pour le personnel de la réception sur environ 10 personnes également. En ce qui concerne les apprenants, on compte 4 réponses pour le niveau A1, 3 réponses pour le niveau A2, 4 réponses pour le niveau B1, 9 réponses pour le niveau B2 ainsi que 4 réponses pour le niveau C1. Soit 24 réponses au total.

Les apprenants devaient tout d'abord préciser leur niveau. Le camembert de la figure 1 ci-dessous représente les apprenants qui ont répondu au questionnaire. Il n'est donc pas représentatif des apprenants qui fréquentent l'établissement étant donné qu'ils sont près de 150.

Quel est votre niveau ?

24 réponses

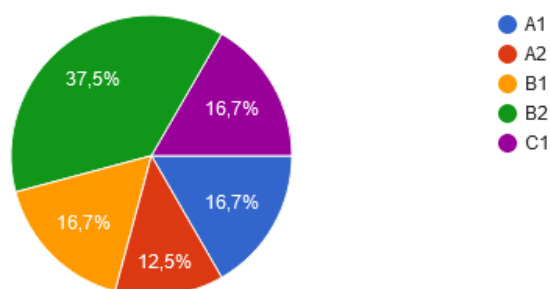


Figure 1. Proportion des apprenants ayant répondu au questionnaire par niveaux du CECRL

3.2.2. La rencontre de problèmes dans les démarches administratives

La première question pour les apprenants est de type fermé, avec des cases à cocher mais un seul choix possible par item en ordonnée (annexe 3). Le but était de savoir avec quels documents précisément les apprenants rencontraient le plus souvent des problèmes. Le choix de ces items a été déterminé par des conversations informelles avec les enseignants, par mes observations, et en prenant compte des demandes que les apprenants m'ont faites personnellement. À titre d'exemple, les enseignants m'ont confié que les apprenants ont souvent des difficultés dans la réalisation de démarches liées à la préfecture comme le renouvellement d'un visa ou encore pour remplir les différents formulaires Cerfa. Depuis le début de mon expérience au sein de l'établissement, j'ai observé que les apprenants demandaient souvent aux enseignants de corriger leurs CV et lettres de motivation, certains posaient des questions sur la mutuelle et le visa au personnel de l'équipe administrative. Quant aux demandes qui m'ont été faites personnellement en tant que formatrice FLE, celles-ci concernaient la correction de productions en rapport avec le travail, mais aussi comment choisir un médecin traitant ou encore comment lire un courrier d'EDF. Le choix de certains items a également été motivé par ma connaissance de différences culturelles. Pour la photo d'identité formelle par exemple, les normes sont différentes en France et au Japon. En France, le fond doit être obligatoirement blanc, tandis qu'au Japon, il est gris clair ou bleu pâle. Au Japon, pour les photos d'identité destinées au CV, les femmes doivent porter un chemisier blanc et un tailleur noir, et les hommes un assortiment costume-cravate.

J'ai donc décidé pour cette question, ainsi que pour la question 2, d'inclure des items en ordonnée portant sur le thème de la vie en France regroupant des démarches à effectuer pour les primo arrivants (carte de séjour, visa...) mais aussi des démarches plus personnelles telles que la recherche de logement ou encore les démarches en banque.

En abscisse, les réponses sont organisées selon l'échelle de Lickert, de « très fréquemment » à « jamais », l'objectif étant de mesurer à quelle fréquence les apprenants ont rencontré des problèmes administratifs pour chaque démarche. Il aurait été tout aussi pertinent de mesurer l'intensité des besoins des apprenants à ce niveau.

La plupart des apprenants ont coché une case pour tous les items. On peut supposer qu'ils ont déjà effectué certaines de ces démarches, ou qu'ils ont tenté d'évaluer leurs besoins en se projetant dans l'avenir, ou encore en tenant compte de leurs besoins actuels. Il se peut aussi que certains apprenants ne connaissaient pas bien ou pas du tout certains items, et qu'ils aient répondu au hasard.

Les apprenants ont été nombreux à déclarer avoir besoin d'aide pour les démarches concernant le travail et la recherche d'emploi (items 20 et 21). Ils ont été 10 à avoir répondu « très fréquemment » et « souvent », au total 20 pour ces deux items.

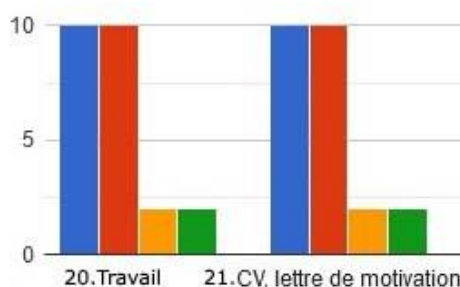


Figure 2. Réponses des apprenants pour les items 20 et 21.

La demande est forte aussi pour le visa et le titre de séjour, suivis de près par les démarches concernant le visa et le titre de séjour, à la banque, la carte vitale, avec les formulaires Cerfa ou encore la CAF. Les enseignants m'ont certes fait part des difficultés liées aux fiches Cerfa et la CAF, mais je me demande tout de même si les apprenants ont compris à quoi ces items faisaient allusion et s'ils n'ont pas pour beaucoup coché « très fréquemment » et « souvent » parce qu'ils ne les connaissaient pas. Ils sont toutefois plus nombreux à avoir coché « jamais ». Il est vrai que les formulaires Cerfa peuvent recouvrir différents domaines comme le travail pour une Autorisation de Demande de Travail (ATP), ou encore la santé pour un arrêt maladie. Cet item est certainement trop vague et je pense

que des exemples entre parenthèses auraient été les bienvenus. Il en va de même pour la CAF qui propose de nombreux services, mais il se peut que certains apprenants connaissent l'institution pour ses aides au logement.

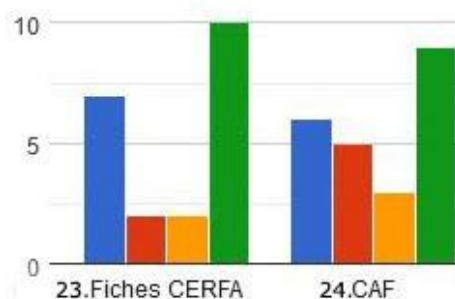


Figure 3. Réponses des apprenants pour les items 23 et 24.

La seconde question, semi-ouverte, vise simplement à compléter la première afin de savoir si les étudiants ont des demandes supplémentaires « 2 - Avez-vous besoin d'aide pour d'autres documents ou démarches administratives ? ». Elle ne vise donc pas à recueillir des données quantitatives comme la première question, mais plutôt des données qualitatives car il s'agit de recueillir des besoins individuels qui auraient pu être omis dans la première question. Sur 11 réponses, 8 ont répondu de manière négative, 3 autres ont ajouté des documents et démarches diverses comme la passation d'un CAP, ou en insistant sur l'importance des démarches liées au travail. Nous pouvons remarquer qu'il s'agit bien là de besoins individuels. Parmi les apprenants du niveau A1 qui auraient pu avoir des difficultés pour répondre à une question ouverte compte tenu de leur niveau, un seul d'entre eux a répondu « Non, pour le moment » à cette question.

Nous pouvons donc observer que les apprenants auraient, dans la majorité, davantage de difficultés à effectuer les démarches concernant la recherche d'emploi et le travail, les démarches à la préfecture ainsi que celles liées aux aides sociales pour la CAF. Leurs besoins sont en tout cas les plus forts à ce niveau.

3.2.3. Les éléments d'incompréhension

Nous étudierons les questions 3 et 4 un peu plus bas, notamment en croisant les résultats avec le questionnaire destiné aux enseignants et au personnel d'accueil. Nous allons d'abord nous intéresser aux éléments d'incompréhension évoqués dans la cinquième question de l'enquête adressée aux apprenants. Il s'agit d'une question à choix multiple donc de type fermé, mais elle comporte une ligne à compléter « autre ». L'objectif de cette question est d'identifier des éléments responsables de l'inaccessibilité de certaines

démarches administratives en France pour les apprenants au niveau de la compréhension. Dans le diagramme ci-dessous, les chiffres en abscisse représentent le nombre d'apprenants ayant coché les items. Ils sont aussi indiqués précisément au bout des barres horizontales, avec des pourcentages en supplément. La majorité des apprenants dénoncent la complexité du vocabulaire employé dans les démarches administratives. Ils sont en effet 17 à avoir coché cet item. En seconde position, ils accusent le niveau de langue. S'ensuivent la variété des formulaires ainsi que les démarches à effectuer par téléphone. Parmi les apprenants qui ont répondu « autre », l'un avance que les discours des employés des services administratifs varient d'une personne à l'autre, et une autre affirme ne pas connaître toutes les subtilités bureaucratiques.

5 - Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes dans la compréhension des démarches ?

22 réponses

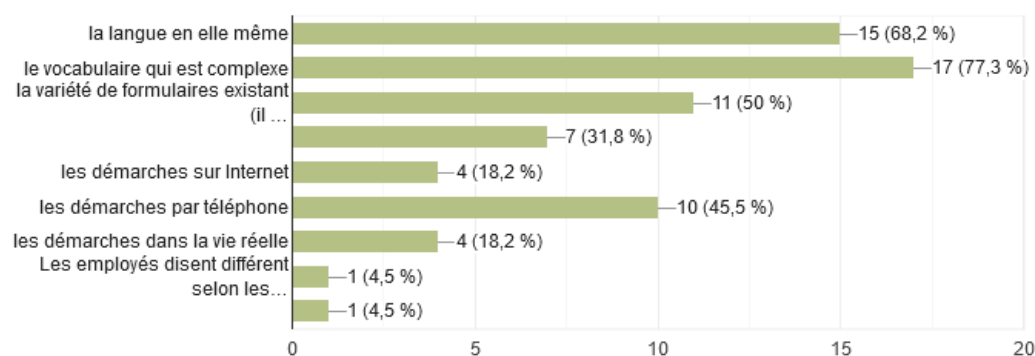


Figure 4. Les éventuelles causes de l'incompréhension.

3.2.4. Demande de propositions et recherche de besoins

La dernière et sixième question pour les apprenants est ouverte et totalement libre, puisqu'il s'agit de demander s'il y a des propositions de projets ou encore des demandes libres « 6 - Avez-vous des propositions à faire ? ». Trois apprenants ont exprimé leur besoin de se faire aider par l'école pour leurs démarches, par exemple « S'il y aura un enseignant spéciale pour le soutien administratif, ce serait tellement utile et bien. Merci ! ». Un autre apprenant qui a répondu au questionnaire lors de la mise en place de l'atelier de soutien administratif affirme qu'un manuel pour les démarches serait le bienvenu « Je pense que c'est mieux comme un manuel plutôt que comme un cours. Je n'ai pas le temps de suivre cet atelier :(». D'autres enfin, disent avoir besoin d'informations sur des points précis tels que le CAP pâtisserie, le changement de visa et le lexique de la banque.

3.2.5. La demande d'une aide

Nous pouvons maintenant étudier la troisième question adressée aux apprenants. L'objectif était de savoir à qui les apprenants demandent de l'aide, ou à quels outils ils ont eu recours pour se sortir d'une situation problématique pour les mêmes items. Les items en ordonnée reprennent ceux de la première question, tandis que les items en abscisse portent sur les personnes et outils auxquels les apprenants peuvent avoir recours : « un enseignant », « A l'accueil », « Je cherche sur Internet », « Je demande à un ami » et « Je demande à quelqu'un qui a eu le même problème ».



Figure 5. La question 3 et sa légende.

En observant les réponses individuelles, j'ai remarqué que peu d'étudiants ont coché plusieurs solutions par item. Il aurait été souhaitable de ma part de mentionner dans la consigne que plusieurs réponses étaient possibles afin d'obtenir des résultats plus précis. On peut également supposer que certains apprenants ont réellement recours aux mêmes solutions pour toutes les démarches comme le démontrent les résultats individuels, ou encore qu'ils imaginent à qui ils demanderaient de l'aide pour chaque situation. Globalement, on observe que les apprenants sont nombreux à chercher des solutions sur Internet et à demander de l'aide à un ami.

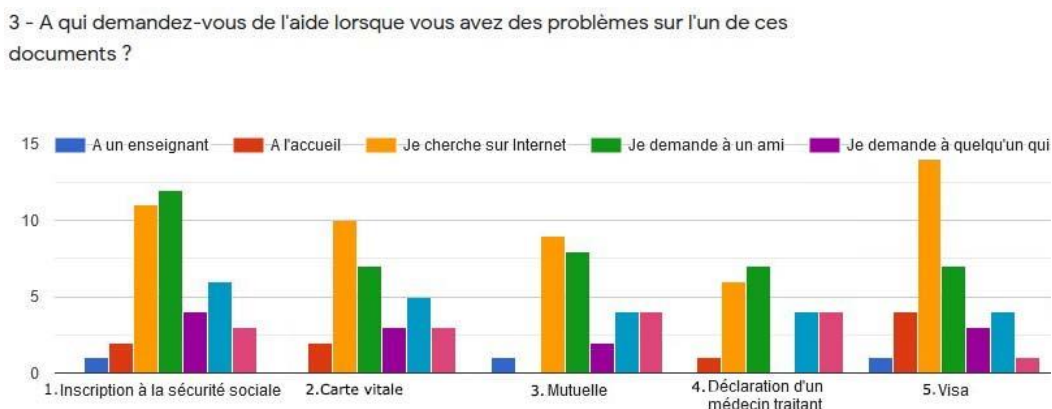


Figure 6. Échantillon de réponses à la question 3.

Pour ce qui est des demandes d'aide aux enseignants et à la réception de l'établissement, peu d'apprenants ont coché cet item. Ils sont pour la plupart d'entre eux

en-dessous de la barre des cinq. L'établissement serait plus fortement sollicité pour l'item « 17. Etudes », suivi de « 11. Assurance », « 10. Banque » et « 16. La Poste et douane ».



Figure 7. Demande d'aide aux enseignants et à l'équipe administrative.

La quatrième question a elle aussi été rédigée pour compléter la question qui précède « 4 - Si vous avez coché "autre" à qui demandez-vous de l'aide ? ». A cette question, 3 apprenants affirment poser des questions à leur employeur et à leurs collègues de travail. Deux personnes se renseignent auprès de leur belle famille française. Enfin, un autre apprenant se renseigne auprès d'institutions de son pays d'origine, le Japon.

3.2.6. Le discours des enseignants sur les besoins des apprenants

Le questionnaire destiné aux enseignants comporte 4 questions sur les besoins des apprenants. La première question vise à savoir pour quelles démarches les apprenants demandent le plus souvent de l'aide auprès des enseignants « 1 – A quelle fréquence les apprenants vous posent-ils des questions sur les documents ou démarches administratives suivants ? ». Les items sont les mêmes que pour les questions 1 et 2 destinées aux apprenants. Pour la majorité des cas, les enseignants étaient nombreux à avoir donné « de temps en temps » et « jamais » comme réponses. Ils sont nombreux à avoir répondu « très fréquemment » pour l'item « CV, lettre de motivation ». Certains ont répondu « très fréquemment » pour les items « visa », « carte de séjour », « banque » et « factures ».

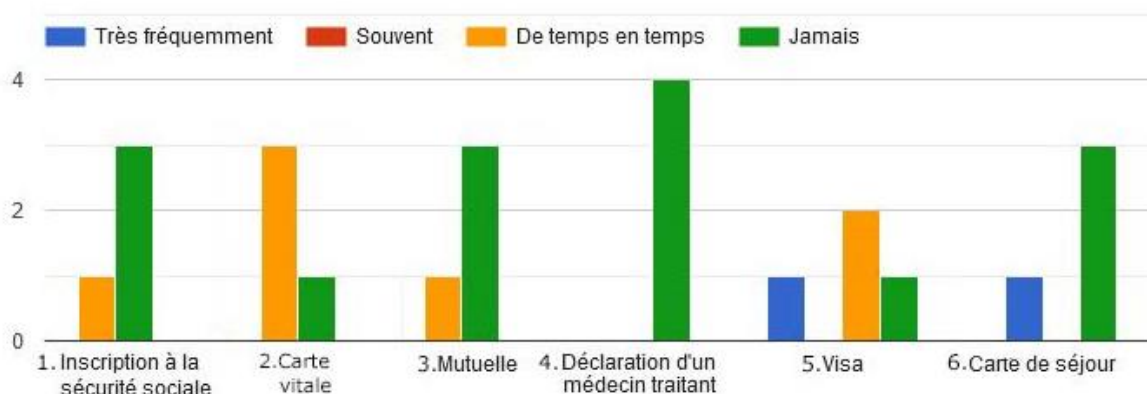


Figure 8. Échantillon de réponses des enseignants à la question 1.

La deuxième question vise seulement à compléter la précédente comme pour le questionnaire des apprenants. Aucun enseignant n'a ajouté quoi que ce soit.

Pour ce qui est de la troisième question, l'objectif est d'identifier précisément à qui les étudiants demandent de l'aide au sein de l'établissement : « 3 - Pensez-vous que les apprenants posent des questions différentes au personnel de l'accueil et aux enseignants ? », deux enseignants ont répondu qu'ils ne savent pas précisément, tandis que deux autres nous fournissent une réponse détaillée : « Parfois nous les orientons vers le personnel d'accueil, mais ceux qui parlent la même langue maternelle qu'une personne de l'accueil vont se tourner naturellement vers le personnel de l'accueil je pense. ». « Oui, ils demandent aux enseignants d'intervenir concrètement : corriger une LM, un CV, rédiger un mail, contacter par téléphone les services ou personnes qui posent problème. Envers l'équipe administrative, ils se limitent en général à une demande d'informations. »

Il est demandé à l'équipe pédagogique et à l'équipe administrative dans la quatrième question de faire des hypothèses sur les besoins les plus urgents pour les apprenants « 4 - De quoi pensez-vous que les apprenants ont le plus besoin ? ». Trois enseignants ont répondu à cette question. L'un d'entre eux pense qu'ils ont besoin d'une intervention directe et physique, et de connaître la culture administrative française :

« D'aide concrète : intervenir auprès des services ou corriger leur production. Mais aussi comprendre, les procédés, fonctionnements à la française... qui sont souvent très différents de leurs habitudes culturelles. ». Le second enseignant suppose que les besoins des apprenants varient en fonction des moments de leur vie, et il fait également des hypothèses sur les stratégies auxquelles ils ont recours pour réaliser différentes démarches. Il pense que les apprenants sont assez autonomes et qu'ils demandent de l'aide à leurs proches :

« Cela dépend du moment de leur vie en France, cela peut être la recherche de logement, mais c'est vrai qu'ils ont plutôt tendance à se débrouiller tout seuls ou avec des amis. En fait, c'est mystérieux pour moi, j'imagine qu'ils se font aider par des amis qui sont en France depuis plus longtemps mais je pense qu'il y a forcément un moment où ils ont des besoins pour la CAF, la sécu, les impôts et l'inscription à l'université ou la recherche d'un travail. Cela peut être aussi des réclamations (remboursement de billet de train). Il peut arriver qu'ils aient des soucis avec leur propriétaire qui refuse de rembourser la caution, ou de payer certains frais pour le logement. Je pense qu'ils se tournent naturellement vers leurs cercles plutôt que vers le prof, dont ils savent que ce n'est pas le travail. ».

Le dernier enseignant pense qu'ils ont besoins de formes et de fonds pour un CV et une lettre de motivation à la française par exemple.

3.2.7. Le discours de l'équipe administrative

Les questions adressées à l'équipe administrative sont les mêmes que celles du questionnaire adressé aux enseignants. Pour la première question, les interrogés ont répondu que les apprenants leur demandent « très fréquemment » de l'aide, à l'unanimité pour les items « visa » et « carte de séjour ». En deuxième position, les apprenants poseraient très fréquemment des questions concernant l'inscription à la sécurité sociale, le CV et la lettre de motivation. Ils ne poseraient jamais de questions pour les items « permis de conduire », « pôle emploi » et « fiches CERFA ». Il n'y a pas de départage net pour les autres items.

1 - A quelle fréquence les apprenants vous posent-ils des questions sur les documents ou démarches administratives suivants ?

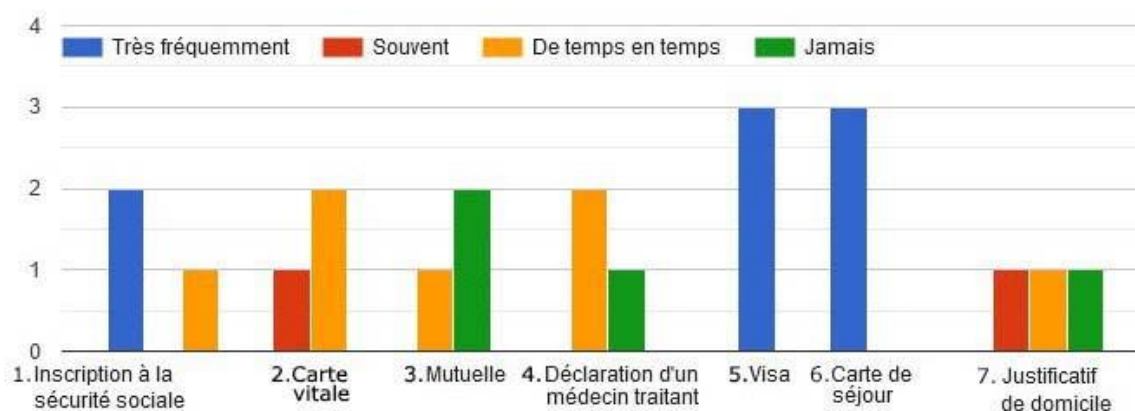


Figure 9. Échantillon de réponses de l'équipe administrative à la question 1.

Pour la deuxième question qui vise à compléter la précédente, une personne a insisté sur le fait que les demandes relatives au visa étudiant sont très fréquentes.

En ce qui concerne la troisième question dont l'objectif est d'identifier précisément à qui les étudiants demandent de l'aide au sein de l'établissement, une personne a simplement répondu par l'affirmative. Et une autre « ils posent plus de questions concernant la vie quotidienne à l'accueil ».

Pour ce qui est de la quatrième question, le personnel de l'équipe administrative a peu de choses à ajouter sur le sujet, si ce n'est un besoin précis au niveau des visas.

3.2.8. Croisement des résultats des questionnaires : demandes d'aide auprès de l'établissement

En observant les résultats d'enquêtes auprès des enseignants et du personnel d'accueil, tous affirment avoir des demandes fréquentes concernant le visa et la carte de séjour, à l'unanimité pour l'équipe administrative. Du côté des apprenants en revanche, ils sont nombreux à chercher sur Internet et à demander à un ami plutôt que de demander de l'aide auprès de l'établissement.

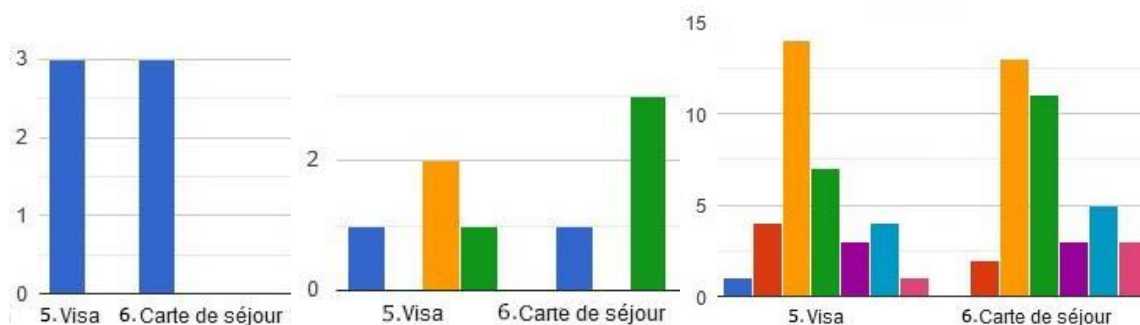


Figure 10. Réponses de l'équipe administrative, des enseignants, des apprenants pour les items 5, 6.

Les enseignants et le personnel d'accueil avancent aussi qu'ils ont beaucoup de demandes concernant la banque, les factures, les impôts et les études. Chez les apprenants, on remarque en effet qu'ils demandent plus souvent de l'aide à l'établissement concernant ces démarches comparé aux autres items. Il y a en revanche très peu de demandes concernant pôle emploi et la CAF auprès de l'établissement.

Si les enseignants sont nombreux à affirmer que les apprenants leur demandent très fréquemment de l'aide concernant le CV et la lettre de motivation, on peut être surpris de constater que les apprenants sont nombreux à affirmer qu'ils demandent de l'aide à un ami.

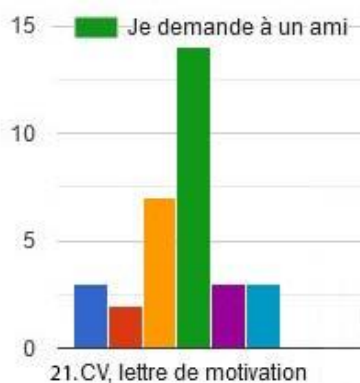


Figure 11. Réponses des apprenants pour l'item 21.

On ne peut pas savoir véritablement s'il y a une grande différence concernant les demandes d'aides entre les acteurs de l'établissement et les apprenants, car ma question est différente d'un questionnaire à l'autre, et celle qui s'adresse aux apprenants comporte plus d'items. On peut toutefois bien constater que les apprenants demandent de l'aide auprès de l'établissement, en proportion plus faible que les stratégies d'accès à l'information et de demande d'aide sur Internet ainsi qu'à leurs cercles. Il semblerait que cela se ressent du côté des enseignants qui ont beaucoup coché les items « jamais » et « de temps en temps ».

Les apprenants expriment toutefois leur besoin de se faire aider davantage par l'établissement à travers la mise en place du dispositif de soutien administratif. Ils n'ont pas toujours expliqué très précisément de quelles façons ils auraient besoin que l'établissement intervienne, mais on peut supposer qu'ils demandent une « aide concrète », en tout cas pour les apprenants qui demandent l'aide d'une personne physique.

3.3. Conclusion du troisième chapitre

L'objectif des trois questionnaires était d'identifier les besoins des apprenants, leurs comportements dans la réalisation de problèmes, et les causes éventuelles d'obstacles à la compréhension et à la réalisation des démarches. L'analyse des questionnaires a montré que les apprenants ont besoin « d'aide concrète », autrement dit d'interventions directes de la part de l'établissement, comme le révèlent les réponses des enseignants. La demande même des apprenants d'avoir une personne à disposition pour les aider dans les démarches confirme la pertinence de mettre en place l'atelier de soutien en face à face. Les questionnaires nous auront aussi permis d'établir un ordre de priorité pour le travail de conception à venir, par rapport aux démarches pour lesquelles les apprenants ont le plus besoin d'aide, à l'instar des démarches liées au travail. Nous avons pu observer que les apprenants réagissent différemment en fonction des problèmes qu'ils rencontrent : ils s'aident d'Internet ou font appel à différentes personnes pour les épauler dans leurs démarches, en grande majorité leurs cercles plutôt que l'établissement. Les réponses des enseignants et du personnel d'accueil nous permettent aussi d'estimer les objets de besoins d'aide concrète comme la correction d'un CV, ce que les réponses des apprenants ont pu confirmer. Pour ce qui est des obstacles à la compréhension et à la réalisation des démarches, les apprenants dénoncent en premier lieu les difficultés linguistiques. Il serait toutefois intéressant d'infirmer ou confirmer ces résultats par des entretiens.

Chapitre 4. Les entretiens semi-directifs

Afin de compléter les réponses des questionnaires, nous avons décidé de réaliser quelques entretiens pour recueillir les représentations des apprenants sur les démarches administratives en France. Les entretiens portaient sur les éléments d'incompréhension dans les démarches administratives. En effet la question 5 du questionnaire adressé aux apprenants et les items restaient vagues, davantage de précisions m'ont donc semblées nécessaires. Ma question principale était alors « pourquoi les apprenants ont des difficultés à comprendre certaines démarches ? ». Kaufmann (1997), préconise de préparer un guide ou une grille d'entretien pour orienter l'entretien semi-directif, dans lequel sont listées des thématiques ainsi que d'éventuelles suggestions de questions mais surtout des relances. Elsa Ramos précise aussi que l'ordre des thématiques abordées est aléatoire car il dépend du discours des personnes interviewées (2015 : 25). Pour ce qui est des questions, Kaufmann affirme que « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. » (Kaufmann, 1997 : 48), et elles ne doivent pas être numérotées (Ramos, (2015 : 25). De cette manière, la grille d'entretien se veut souple, permettant des questions et relances en fonction du discours tenu par l'informateur. Lors des premiers entretiens, ma démarche était très directive, je posais des questions précises. Nous avons cependant constaté que cette façon de faire ne permettait pas de recueillir les expériences des apprenants sur un mode conversationnel. Kaufmann (1997) conseille de rompre la hiérarchie de l'entretien en se rapprochant de la conversation. J'ai d'ailleurs tutoyé les apprenants comme lors des cours, pour établir une certaine proximité avec les apprenants. Surtout, il était important de ne pas se limiter aux items de la question 5 de l'enquête, et de sortir d'une approche quantitative pour adopter une approche qualitative. J'ai donc décidé de commencer les entretiens par une consigne bien plus large, tout en prenant garde à ce qu'elle ne soit pas trop vague : « Est-ce que tu as une expérience d'une démarche administrative où tu as eu des problèmes ? Ou bien une démarche difficile à comprendre ? » (annexe 4). Tous les apprenants à l'unanimité m'ont demandé ce que je voulais dire par « démarches administratives », soit parce qu'ils ignoraient de quoi il retournait, soit pour s'assurer que l'on parlait bien de la même chose. Selon Shima Moallemi (2019), le fait de poser une question générale et de demander à l'apprenant de se remémorer un fait passé représente une double difficulté. Ainsi, faire des relances au fur et à mesure en fonction du discours tenu par les apprenants interrogés peut les aider à raconter leur expérience.

4.1. Présentation de l'échantillon

Au total, 12 apprenants ont été interrogés, du niveau A1.1 au niveau C1. Il est important de préciser que les entretiens compréhensifs ont été menés bien après les questionnaires afin de vérifier certaines hypothèses. Ils ont été conduits au début des séances prévues pour les entretiens de feedbacks visant à tester les supports conçus pendant le stage. Ainsi, l'échantillon des entretiens compréhensifs et des entretiens de feedbacks sont les mêmes. Le tableau ci-dessous présente brièvement le profil des apprenants, classés par niveaux du CECRL. Dans la deuxième colonne, l'ordre de passage des entretiens est précisé. J'ai demandé aux enseignants en charge de chaque niveau de sélectionner deux apprenants de son groupe pour les entretiens. À noter que parmi les interrogés, une apprenante ne réside, ni n'a résidé, en France. Elle n'était pas non plus étudiante à l'ISMAC auparavant. Cette information m'a surprise car l'ISMAC ne proposait pas de cours en ligne avant le mois de mars 2020, il s'est donc ouvert à un plus large public lors de la crise sanitaire. Les autres apprenants étudiaient à l'ISMAC en présentiel avant la mise en place des cours en ligne, je connaissais d'ailleurs certains d'entre eux. La plupart sont en France depuis quelques mois tandis que d'autres résident en France depuis plus d'un an. Il peut être intéressant de comparer leurs expériences par rapport à la durée de leur séjour et leur niveau. On remarquera que si cet échantillon n'est pas représentatif de tous les étudiants de l'ISMAC en termes de quantité, il est varié au niveau des nationalités.

	N°	Les interviewés (Prénom) *	Nationalité	Âge, sexe	Situation socio-professionnelle actuelle	Arrivée en France (date / durée)	Durée de l'entretien
A1	8	Yomna	Egyptienne	25, F	Etudiante en FLE, travaille en entreprise	Mars 2020	1 h00
	9	Munsuk	Coréenne	22, F	Etudiante FLE, travaille	Février 2020	1 h30
A2	3	Vladimir	Ukrainien	24, H	Etudiant de FLE	Février 2020	1 h17
	4	Rui	Chinoise	23, F	Etudiante de FLE	Il y a 10 mois	1 h30
B1	1	Sungyoon	Coréen	28, H	Etudiant de FLE	Octobre 2019	1 h00
	2	Ekaterina	Russe	30, F	Etudiante de FLE, mariée à un Français	Pas en France, au Royaume-Uni	51 minutes
B2	7	Hanla	Coréenne	27, F	Etudiante en FLE, bientôt étudiante au beaux-arts	1 an et demi	1 h15
C1	5	Yayoi	Japonaise	25, F	Etudiante en FLE	31 janvier 2019	55 minutes
	6	Yui	Japonaise	41, F	Etudiante en FLE, professeur de japonais, mariée à un Français	15 novembre 2018	1 h00

Tableau 1. Profil des apprenants interrogés.

* Les prénoms des apprenants ont été modifiés dans un souci d'anonymat.

4.2. Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés à distance sur l'application Zoom. La raison en est que l'établissement est resté fermé depuis le début de la crise sanitaire au mois de mars, et les cours se sont poursuivis en ligne. Certains apprenants sont restés en France, mais d'autres sont rentrés dans leur pays et ont continué à suivre les cours de FLE à l'ISMAC. Etant donné que les apprenants utilisaient Zoom pour les cours en ligne, ils étaient déjà habitués à l'application et c'est pourquoi j'ai choisi ce mode de communication pour les entretiens plutôt que d'autres logiciels. L'application est réputée pour fonctionner presque sans problèmes techniques, et une option d'enregistrement audio, vidéo, et texte est proposé dans les options, ce qui la rend très pratique. Tous les apprenants n'ont pas activé leur caméra, mais tous ont consenti à être enregistrés. J'ai personnellement activé ma caméra afin qu'ils aient un contact visuel, certains se sont sentis rassurés et ont activé la leur. Ils n'ont pas semblé être gênés par le fait que l'entretien soit enregistré.

J'ai choisi de conduire les entretiens en français car je ne partage malheureusement pas la langue première de tous les apprenants. J'ai invité les apprenantes japonaises à s'exprimer dans leur langue première si elles le souhaitaient, et les autres apprenants à passer par l'anglais s'ils se sentaient capables de s'exprimer plus librement qu'en français. Tous ont cependant tenu à parler en français, avec un peu de switch-code en anglais et en japonais. Certains apprenants de niveau avancé cherchaient peu leurs mots et avaient un débit fluide et on peut supposer qu'ils exprimaient bien leurs pensées. En revanche, il aurait été mieux pour d'autres de s'exprimer dans une autre langue comme Munsuk et Riu.

Quant à la transcription, si Thibaut Rioufreyt (2016 : 3) considère que tout entretien n'a pas nécessairement besoin d'être transcrit, et dans son intégralité non plus, c'est le cas pour la méthode d'analyse thématique que j'ai choisie, du moins pour les premiers entretiens, car l'analyse se fait à partir de la retranscription de ceux-ci (Ramos, 2015). La transcription est primordiale, car elle permet au chercheur de relever des éléments « qui n'ont pas été entendus au moment de la réalisation de l'entretien, mais également de formuler d'autres hypothèses, de faire des liens entre différents éléments du discours, de faire surgir de nouveaux questionnements... » (*idem*). Afin de gagner du temps, j'ai publié les vidéos des entretiens en mode « privé » sur YouTube et tiré profit de la transcription automatique, que j'ai ensuite retouchée après plusieurs écoutes pour les adapter aux conventions choisies pour la transcription. Je n'ai pas procédé à un nettoyage pour chaque entretien intégralement mais seulement pour les passages les plus intéressants car certains

passages n'étaient pas utiles pour nos besoins. J'ai, de plus, perdu un certain nombre de retranscriptions achevées dû à des problèmes techniques à la suite desquels je n'ai pu recommencer. Pour la transcription en elle-même, il s'agit de transformer un contenu oral en contenu écrit et on est alors en droit de se demander à quel point elle peut être fidèle (Beaud, Weber, 2003 : 245, cité par Ramos : 2015). Jean-Claude Kaufmann préconise de rythmer le texte par la ponctuation (Ramos : 2015. Beaud et Weber (*idem*) ainsi que Rioufreyt (2016) conseillent d'ajouter des indices permettant de resituer la situation sociale des locuteurs, à l'instar du ton du discours, les intonations, les rires, ce que j'ai fait en le signalant entre parenthèses. D'après Rioufreyt (2016 : 16), le principe de fidélité de la transcription englobe les fautes et les hésitations, exigeant une transcription exhaustive et mot à mot. Une telle transcription peut servir pour l'analyse mais l'objectif de la retranscription finale est cependant de faciliter la lecture (Ramos : 2015). Je me suis donc servie de la transcription automatique de YouTube tout en écoutant les enregistrements pour ajouter des marques de l'oral oubliées, puis j'ai réajusté le texte pour la transcription finale. J'ai décidé de conserver les fautes des apprenants, parfois révélatrices de leurs origines.

4.3. Analyse des entretiens

Les entretiens en question ont pour objectif de recueillir les expériences des apprenants dans lesquelles ils ont eu des difficultés dans une démarche administrative, puis d'étudier des éléments d'incompréhension ainsi que les causes des difficultés rencontrées. Pour analyser les entretiens, nous avons le choix entre une analyse de discours de type linguistique qui demande une transcription fine des données, et une analyse de contenus. A. Blanchet et A. Gotman (1992 : 94) proposent différentes méthodes d'analyse de contenus : « l'analyse entretien par entretien » qui consiste à décrire « la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses » pour chaque entretien. Elle repose sur l'hypothèse que « chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser » (*ibidem* : 96). « L'analyse thématique », qui revient à découper tout le corpus de manière transversale équivaut à repérer les thèmes récurrents abordés dans les entretiens, à partir des retranscriptions et à l'aide d'une grille conçue empiriquement. D'après les deux auteurs (*ibidem* : 98), la distinction entre l'analyse entretien par entretien et l'analyse thématique se fait parfois à un cheveu. Ils précisent que Ghiglione et Matalon distinguent un mode de découpage vertical pour l'analyse entretien par entretien qui consiste à récapituler les thèmes abordés par un seul informateur et à en

faire une synthèse, et un mode de découpage horizontal pour l'analyse thématique, qui consiste à relever les thèmes récurrents dans un ensemble d'entretiens. Il me semble que la méthode d'analyse la plus appropriée dans notre situation est l'analyse thématique car on ne cherche pas à étudier des processus et des modes d'organisation individuels comme on le ferait pour une analyse entretien par entretien.

En vue de l'analyse, Ramos (2015 : 68-69) parle d'un travail de déconstruction, qui consiste à relever différents thèmes dans chaque entretien, puis d'un travail de reconstruction où l'on regroupe les thèmes récurrents dans l'ensemble des entretiens. Pour la reconstruction, A. Blanchet et A. Gotman préconisent d'élaborer une grille d'analyse « un outil explicatif (visant la production de résultats) » qui doit être hiérarchisée par thèmes principaux et secondaires, tout comme le guide d'entretiens (1992 : 99). J'ai ainsi listé les sous-thèmes en précisant la fréquence à laquelle ils ont été évoqués, regroupés en des thèmes plus larges. J'ai nommé les parties de l'analyse à partir de ces thèmes.

	Sous-thèmes	Thèmes
1	Tâches à effectuer inconnues (3)	Manque ou surplus d'information
2	Difficulté à trouver l'information (3)	
3	Information non trouvée (3)	
4	Manque de retours souhaités pour confirmer la démarche (2)	
5	Surplus d'informations (3)	
6	Texte trop long (2)	
7	Informations mal organisées (2)	
8	Démarches sur Internet (9)	Modalités de la démarche
9	Démarches par voie postale (1)	
10	Démarches par téléphone (2)	
11	Démarches dans une structure physique (2)	Difficultés linguistiques
12	Difficultés liées à la langue / au niveau de français (3)	
13	Lexique (3)	Stratégies de détournement de la difficulté
14	Utilisation d'un dictionnaire (9)	
15	Utilisation d'Internet (forums) (3)	
16	Demande d'aide à des proches ou professionnels (4)	
17	Réserver du temps consacré à la démarche (3)	

Tableau 2. Thèmes relevés dans les entretiens

4.3.1. Le manque ou le surplus d'informations

Si un élément d'incompréhension est revenu de façon récurrente dans les récits des apprenants, c'est le manque d'information. Des apprenants ont dit ne pas savoir quoi faire pour leurs démarches respectives. Ekaterina ne savait pas quelles actions effectuer pour la demande d'un livret de famille :

« Quand j'ai demandé euh, cette chose. Comment s'appelle. Livret de famille par exemple. C'était très difficile pour moi parce que je ne comprenais pas du tout ! Qu'est-ce que je dois faire ! »

Yui qui voulait changer son permis de conduire japonais en permis français n'a pas trouvé d'informations concernant les pièces justificatives sur le site de la préfecture. Elle a demandé de l'aide à son mari français et à sa belle-mère, mais c'était aussi difficile de s'y repérer selon elle. Yyoi dit avoir eu un manque d'information pendant la procédure de renouvellement de son titre de séjour. A cause de la crise sanitaire, la procédure a changé et les informations se sont faites attendre. Elle a reçu un SMS l'invitant à récupérer son titre de séjour, mais il ne contenait pas d'informations sur les modalités de récupération. Ainsi, elle a cherché des informations sur ces modalités, sur la prise de rendez-vous en ligne, puis comme d'autres étudiants, elle a pointé la difficulté à trouver l'information. Elle dit avoir fini par trouver avec difficulté et qu'il fallait « s'inscrire à cette démarche ». Plusieurs apprenants dont Vladimir ont confirmé devoir attendre pendant une démarche et qu'ils auraient voulu avoir des retours :

Vladimir – Hum parce que quand j'ai fait une carte bancaire, par exemple.

Mélanie – Oui voilà, ça, ça en fait partie.

Vladimir – Oui, hum. J'ai attendais pendant 3 mois. Je sais pas pourquoi.

Mélanie – Ha.

Vladimir – Oui, oui. J'ai 3 rendez-vous (M – Mmh), et... ah oui ! Après j'ai, j'ai reçu la carte. C'est très long. 3 mois. Et je ne sais pas pourquoi ! Peut-être, ils ont euh, quelques problèmes. Je sais pas ! Donc c'est très très long.

Yyoi quant à elle dit avoir posé des questions aux services de la Préfecture sur Internet et elle a tenté de les joindre par téléphone pour avoir des informations, mais elle est restée sans réponse. Dans certaines situations, les apprenants ont eu affaire à un surplus d'informations. Vladimir et Hanla citent l'exemple des contrats pour la banque. Tous deux disent avoir besoin de temps pour lire ces contrats, lire français étant difficile pour eux.

Vladimir – Oui euh par exemple mon situation avec carte bancaire, Oui ? J'ai reçu euh beaucoup de documents. Je sais pas qui il euh, peut-être trente pages.

Mélanie – Wow ! (rires)

Vladimir – Et c'est très beaucoup ! Donc je ne peux pas lire tout ça (rires) maintenant. Donc j'ai besoin de temps, beaucoup de temps pour lire, et pour comprendre. Donc c'est ça. Maintenant c'est difficile oui. C'est vraiment difficile ! Peut-être que après je vais comprendre plus bien, euh meilleur. Peut-être c'est, ce sera plus facile.

Hanla – D'abord, la banque, j'ai une fois de... XXX j'y suis allée pour ouvrir mon compte. C'était au tout début parce que normalement, c'est, au début il faut ouvrir le compte. Sinon, c'est assez difficile pour payer le loyer. Alors c'est le premier démarche que j'ai fait en France. Bah, c'est difficile parce qu'ils ont tout changé, par le numérique, par le contrat numérique, (##alors c'est petit ou pas), je ne peux pas le garder, peut-être, après tout, finir et m'envoyer par le mail. Mais avant c'était, pas. J'ai pas bien, j'ai eu peu de temps pour le lire. Parce que pour moi, lire le Français c'est difficile, alors, c'était difficile.

Mélanie – D'accord, il y avait beaucoup de choses à lire, c'est ça ? Et, avec un vocabulaire spécifique, spécialisé.

Hanla – Ouais.

Yui, quant à elle, a rencontré un surplus d'informations sur le site Internet de la préfecture, lié aux différentes modalités en fonction de la situation des usagers :

Yui – Ah en fait, même si je peux comprendre ce que, tous les mots sur site web, je ne sais pas où je peux cliquer. Il y a trop de liens.

Mélanie – D'accord ! C'est à ce niveau-là !

Yui – Et c'est toujours « looping » !

Mélanie – Ah, ça charge !

Yui – Ah non, non, non, non, non ! J'ai cliqué certaines liens, et comment dire, je vole, je saute certaines sites web, autres pages.

Mélanie – Ah tu changes ? C'est ça ? Changer ?

Yui – Oui je change, il y a autres fenêtres ouvertes. Mais c'était pas ça, informations que je voulais lire. Du coup je vais cliquer autre lien et ça me rend le premier site web. C'est toujours... (rires)

Mélanie – Ah oui, en fait les sites Internet, il sont pas bien faits ! Trop d'informations...

Yui – Mais il y a plusieurs d'immigrants en France. C'est pour ça je crois.

Mélanie – Oui beaucoup de situations différentes.

Yui – Bon, oui !! Quelqu'un qui est européen ou certains pays comme... Algeria ?

Mélanie – Oui ! L'Algérie !

Yui – C'est différent. J'ai l'habitude un peu maintenant.

On constate donc que le manque et le surplus d'informations ont posé problème aux apprenants pour l'accès à l'information, et le déroulement de leurs démarches.

4.3.2. Le fonctionnement des démarches en France

Les apprenants étaient quelques-uns à se plaindre de la quantité de tâches à effectuer pour une démarche. Selon Vladimir, il doit envoyer beaucoup de lettres en France, ce qu'il n'a pas à faire en Ukraine où les démarches sont informatisées.

« par exemple, ici, je dois toujours envoyer des lettres. Dans mon pays, il y a pas. C'est obligatoire. Je peux faire quelque chose en ligne ou par exemple dans la administration (rires) parce que c'est très longtemps. J'ai envoyé les lettres et j'attends, j'attends, j'attends ! Donc je sais pas, c'est bon ou c'est pas bon (rires). »

Malgré le fait qu'elle habite au Royaume-Uni, Ekaterina a connaissance des nombreuses tâches à effectuer en France, notamment à la préfecture :

Mélanie – Est-ce que le système administratif pour certaines choses c'est TRES différent, avec le système de ton pays par exemple ?

Ekaterina – Euuuh oui, cette système est un peu différent parce que ici en Angleterre je n'ai besoin pas d'aller en préfecture par exemple, je peux tout faire en ligne. Et je sais qu'en France, c'est pas la même chose.

M – Ah oui, oui, donc ça c'est plus compliqué ?

Ekaterina – Donc il faut prendre rendez-vous. Ça c'est le premier. Après il faut y aller. Donc tout ça.

Yui a évoqué les étapes qu'elle a effectuées pour son permis de conduire. Comme elle n'a pas trouvé d'informations sur les pièces justificatives, elle a dû prendre un rendez-vous à la préfecture pour avoir cette information. Elle devait ensuite prendre d'autres rendez-vous. Le fait de devoir se déplacer de nombreuses fois pour une seule démarche posait pour elle des problèmes pratiques, car la préfecture est loin de son domicile, et son mari devait prendre sa journée pour l'accompagner. Je lui ai aussi demandé si elle pensait que les démarches administratives en France étaient plus faciles à réaliser au Japon qu'en France. D'après elle, ce serait tout aussi difficile, mais différent car elle a dû elle aussi aider ses apprenants étrangers au Japon. Ainsi, il semblerait que les différences de fonctionnement des systèmes administratifs en France et dans les pays des apprenants ne facilitent pas l'accès à l'information.

4.3.3. Les modalités de la démarche

J'ai demandé aux apprenants dans quelles situations ils parvenaient à mieux gérer une démarche et quelles sont celles qui, au contraire, leur posaient le plus de difficultés. Certains d'entre eux ont dit que les démarches sur Internet étaient plus faciles à réaliser. C'est le cas d'Ekaterina qui avoue avoir « l'impression de ne pas être pressée ». Ils sont plusieurs à affirmer que c'est plus facile car ils peuvent consulter un dictionnaire dans cette situation. Vladimir précise que les démarches se font en ligne en Ukraine, ce qui laisse supposer qu'il a l'habitude de l'outil informatique. Il se peut que ce soit le cas pour d'autres apprenants également. Yui en revanche déclare que le site Internet de la préfecture n'est pas bien agencé et qu'elle peine à trouver les informations qu'elle recherche comme nous l'avons vu plus haut lorsqu'elle évoquait le trop plein d'informations « je ne sais pas où je peux cliquer. Il y a trop de liens. ». Yayoi a souligné le même problème.

Tous les apprenants ont affirmé que les démarches par téléphone étaient les plus difficiles à réaliser. Yayoi dénonce la partialité de ses interlocuteurs à la découverte de sa situation de personne étrangère :

Yayoi – Démarches par téléphone, c'est un peu difficile parce que parfois, les personnes qui parlent par téléphone avec moi sont, comment dire, vraiment français. Ça veut dire que, il ou elle pense que je peux parler français couramment.

Mélanie – Mais tu parles très bien hein !

Yayoi – Donc la personne, quand ils trouvent que je ne suis pas française, que je peux pas très bien parler français, il, devenu un peu méchant.

Mélanie – Ah oui d'accord.

Yayoi – Oui, elle parle très très vite et « Ah oui, au revoir madame ! ».

Mélanie – Ah oui d'accord, au lieu de vouloir t'aider, et de dire « Oh, elle est peut-être pas française alors je vais être plus patient » etc., ils font le contraire.

Yayoi – Oui.

Pour Hanla, le contact visuel faciliterait la compréhension, elle préfère alors se rendre à une agence ou une boutique plutôt que de téléphoner. « Mais pour moi, les démarches par téléphone c'est le plus compliqué à faire. Parce que, si je comprends pas, je peux lui demander mais il n'y a pas de émotions alors c'est plus difficile. ». Yui préfère elle aussi se renseigner auprès de ses proches et de professionnels. Ainsi, si des apprenants ont moins de difficultés à effectuer des démarches en ligne, d'autres préfèrent les démarches dans la vie réelle.

4.3.4. Les difficultés linguistiques

Parmi les sources d'incompréhension, les difficultés linguistiques figuraient parmi les premières dans les réponses à la question cinq du questionnaire. Dans les entretiens, la plupart des informateurs n'ont pas dénoncé le lexique ou la langue française comme principal obstacle dans leur démarche, car ils ont immédiatement évoqué leurs moyens de se sortir d'une situation problématique. Malgré ces solutions, il n'est pas toujours facile d'avoir accès au sens. Sungyoon a eu par exemple des difficultés à réaliser ses démarches auprès de la CAF sur Internet car il a rencontré de nombreux mots inconnus.

Sungyoon – Demander une prestation de CAF. Pour l'aide de... une aide de la location.

Mélanie – Ah pour la CAF c'est ça ? (S : oui) Ah oui, d'accord !

Sungyoon – C'était bien compliqué.

Mélanie – Ah d'accord ok, ok. T'as fait ça sur Internet c'est ça ? Oui ? Ouais ? Et pourquoi c'était compliqué en fait ?

Sungyoon – Parce qu'il y avait beaucoup de mots que je ne comprends pas.

Mélanie – Mmh, d'accord très bien, ouais. Il y avait peut-être aussi beaucoup de situations différentes, aussi ?

Sungyoon – Ouais.

Pour les démarches à la banque, Hanla et Vladimir dénoncent en plus du trop-plein d'information, un vocabulaire spécifique.

4.3.5. Les demandes d'aide

Certains apprenants ont affirmé qu'ils rencontraient peu de difficultés dans leurs démarches, car ils les contournaient en demandant de l'aide. C'est le cas de Rui qui vit dans une communauté chinoise où l'entraide est au rendez-vous.

Rui – Je fais les CAF avec mes amis et on passe les obstacles ensemble.

Mélanie – Ah d'accord, ah oui, quand vous avez des problèmes administratifs, vous faites ça tous ensemble et donc c'est plus facile ?

Rui – Oui, on discute. On discute, on avait des questions et la personne qui vit en France pendant longtemps, ils savent le système plus clair que moi. Donc je cherchais les aides. Et en France, j'ai réussi la CAF !

Les apprenants coréens m'ont parlé de forums d'entraide en coréen qui les aide beaucoup au quotidien. Yui demande quant à elle de l'aide auprès de sa famille, et auprès des services publics.

Mélanie – Tu as demandé aussi, je sais pas, à des amis de la famille, tout ça, peut-être ?

Yui – En fait oui j'ai dû, tout d'abord j'ai demandé mon mari bien sûr. Mais vraiment, on peut dire qu'il n'aime pas trop de lire de sites web de préfecture. Personne veut. Du coup j'ai demandé ma belle-mère mais c'est assez difficile pour elle aussi. Et parce que le préfecture est un peu loin de chez moi, mon mari est toujours obligé de prendre un congé pour y aller. Du coup c'est vraiment, ça nous énerve ! (rires) Parce que tous les fois, il doit prendre un jour.

Yomna, elle, bénéficie d'un service dédié au sein de son entreprise.

Yomna – Je travaille chez Amazon, et il y a une entreprise aider moi.

Mélanie – D'accord ! Il y a des personnes dans ton entreprise qui t'aident pour les démarches c'est ça ?

Yomna – Non. Sur Amazon, je contracte avec autre entreprise pour aider ses employés.

À noter que dans leurs expériences, aucun des apprenants n'a évoqué de demandes d'aides auprès de l'établissement. Cela nous permettrait de confirmer que les apprenants se renseignent davantage sur Internet et auprès de leurs cercles et ils seraient autonomes comme l'a suggéré l'un des enseignants. Mais on peut aussi supposer que les apprenant n'ont pas pensé à évoquer une expérience dans laquelle l'établissement intervient. La mise en place du dispositif de soutien administratif pourrait donc provoquer quelque peu des changements dans le comportement des apprenants.

4.4. Conclusion du chapitre

L'objectif était ici d'affirmer ou d'infirmer les résultats des questionnaires et d'avoir des données plus précises, qui auraient pu être occultées. Nous avons ainsi recueilli les expériences des apprenants dans lesquelles ils ont eu des difficultés lors de la réalisation d'une démarche administrative, puis étudié des éléments d'incompréhension et les causes des difficultés rencontrées. L'analyse de ces entretiens nous a démontré que l'un des obstacles à la compréhension et à la réalisation des démarches n'était pas tant les difficultés linguistiques, car les apprenants font appel à diverses stratégies de détournement de la difficulté, mais surtout des obstacles relatifs au fonctionnement des systèmes administratifs en France, et à des problèmes de communication. Nous supposons que les apprenants étaient capables d'effectuer certaines démarches en fonction de leur niveau, ce qui est vrai en grande partie, mais les entretiens ont pu nous montrer que des apprenants de faible niveau sont capables de réaliser des démarches qui seraient au-delà de leur niveau avec l'aide d'une personne plus compétente.

Partie 3

-

Cadre théorique

Chapitre 5. Des obstacles à la compréhension

5.1. La notion de compréhension

Il convient tout d'abord de s'intéresser à la notion de compréhension pour ensuite aborder la question de sources d'incompréhension possibles. Dans leur ouvrage *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia* paru en 2003, Daniel Gaonac'h et Michel Fayol envisagent la notion de compréhension du point de vue de la psychologie cognitive. Ce domaine considère la compréhension comme un processus dynamique et se préoccupe de ce qui est mis en œuvre pour comprendre, il ne le perçoit pas comme un état figé et ne s'intéresse pas au résultat de la compréhension en lui-même (Hamon, Renard, 2006). Gaonac'h propose la définition suivante, résumée par Hamon et Renard (2006) : il s'agit d'un « processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé ». Bordon, Sautot et Vaillant (2004), qui ne s'intéressent pas au processus cognitif de la compréhension mais à ses produits langagiers en donnent la définition suivante : c'est « une dynamique qui se nourrit des diverses couches sémiologiques qu'un écrit superpose. Deux notions requièrent quelque attention : la compréhension et la constitution du sens de l'écrit. » Tous se rejoignent sur le fait que la compréhension est un processus dynamique. À noter qu'ils se focalisent tous au départ sur la compréhension de textes écrits pendant le processus de la lecture, puis ils s'en éloignent en s'intéressant à la compréhension orale pour Gaonac'h et Fayol, puis aux images en ce qui concerne Bordon, Sautot et Vaillant.

Intéressons-nous maintenant aux possibles sources d'incompréhension. Tout d'abord, selon Hamon et Renard (2006), D. Gaonac'h déplore la difficulté présente dans la transposition des compétences de lecture de la L1 à la L2, en particulier le décodage. Il postule ainsi que la difficulté en lecture-compréhension en langue étrangère résulte d'une « surcharge cognitive », elle-même causée par la mise en pratique de deux processus. Le premier témoigne d'une automatisation insuffisante des mécanismes de "bas niveau", à savoir l'identification des mots ou "décodage". Le second, rend compte d'un accès difficile au sens des unités lexicales où le champ sémantique d'une langue à une autre ne correspond pas. De plus, l'apprenant traite les éléments des phrases et ne peut donc plus se focaliser sur la compréhension. Il s'agit donc « d'un problème d'articulation entre les différents niveaux de traitement de la langue » (*idem*). En ce qui concerne l'oral, son

apprentissage en langue étrangère est analogue à l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle dans le sens où il « exige l'apprentissage de mécanismes de traitement de l'information pour parvenir à la construction de la signification » (*idem*). Donc la surcharge cognitive serait la même qu'à l'écrit, avec ses spécificités en plus : « problème de discrimination des sons, contraintes temporelles fortes, distribution de l'attention difficile à gérer... » (*idem*).

5.2. Obstacles formels et linguistiques

D. Gaonac'h et M. Fayol dénoncent un obstacle spécifique à l'écrit ; le traitement des mots. D'après eux, les obstacles peuvent se rencontrer à deux niveaux :

- une difficulté à déchiffrer de nouveaux mots.
- une difficulté à reconnaître des mots rencontrés auparavant.

Batia Laufer (1994) affirme que le caractère multidimensionnel d'un mot peut ajouter à la difficulté à connaître celui-ci, car il implique d'intégrer chacun de ses traits : « phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques, sémantico-pragmatiques, associationnels ». Globalement, elle affirme qu'il existe différents facteurs de difficulté de compréhension et d'acquisition d'un mot : liés au mot lui-même, liés à la L1 de l'apprenant et liés à d'autres mots de la L2. Elle reprend différentes composantes du mot avec lesquelles il faudrait être familiarisé pour connaître un mot, proposées par Richard et Nation : Premièrement, la difficulté ou la facilité à apprendre un mot peut être due à la reconnaissance de la forme, orale et écrite. Au niveau phonologique, les mots contenant des phonèmes qui n'existent pas en L1 peuvent être difficiles à percevoir correctement. Les travaux de Gibson et Levin (1975) ont aussi démontré que les mots faciles à prononcer par les apprenants sont perçus avec une plus grande précision. D'autres études dont celles de Laufer ont démontré que lorsque qu'un mot de L2 représente des ressemblances avec un autre mot de L2 à l'oral ou à l'écrit, cela peut créer des interférences acoustiques et/ou graphiques et occasionner des erreurs de compréhension et de production (Laufer : 1994).

Ensuite, au niveau structurel, la difficulté se situe autour de la reconnaissance du radical et des affixes. De nombreux mots ou paires de mots ont une racine identique, souvent polysémique, et des affixes différents. Un apprenant qui ne connaît pas l'un des sens d'un mot en particulier peut mal interpréter. A titre d'exemple, « industriel » et « industrieux » ont une racine identique, des affixes différents, et donc un sens différent. L'apprenant peut aussi avoir du mal à distinguer deux mots pour leur ressemblance

structurelle alors qu'il les aura déjà rencontrés. « La morphologie d'un mot peut souvent faciliter la reconnaissance d'un mot nouveau et sa production ultérieure. » mais le contraire est tout aussi vrai lorsqu'il y a de fausses ressemblances ou transparences entre deux mots.

Les difficultés de compréhension peuvent aussi se situer au niveau du sens. Au niveau référentiel, les significations peuvent être problématiques à maîtriser si les domaines sémantiques couverts par un mot de L2 ne coïncident pas avec ceux couverts par le mot de L1 qui s'en rapproche le plus sémantiquement. Lorsqu'il y a chevauchement partiel entre des domaines référentiel, cela peut aussi poser problème. En ce qui concerne la polysémie d'un mot de L2 qui diffère de la L1, l'apprenant peut être disposé à accepter tout sens qui ne lui est déjà pas familier (*idem*).

Il peut y avoir confusion entre des mots, due aux relations lexicales entre L1 et L2. C'est le cas des mots apparentés qui se ressemblent non seulement par la forme mais aussi en termes sémantiques, ainsi que des « faux amis », qui présentent des similitudes formelles mais qui divergent quant à leur sens. Cela se produit surtout pour les apprenants dont la L1 est apparentée à la L2. A l'intérieur de la L2 en elle-même, il arrive que deux mots soient synonymes dans un contexte donné, mais pas dans un autre. Donc la similitude entre deux UL ne facilite pas nécessairement la compréhension et l'appropriation. Les collocations sont quant à elles souvent transparentes en compréhension et c'est en production qu'il y a des problèmes (*idem*).

5.3. Une dimension sémantique de construction situationnelle

Gaonac'h et Fayol identifient également deux facteurs capables de gêner la compréhension, à l'écrit et à l'oral : le traitement des inférences et des anaphores.

5.3.1. Les inférences

Élaborer des inférences consiste à extraire l'information implicite du texte en reliant des connaissances afin d'établir une continuité dans le texte. Les connaissances antérieures de l'apprenant sont donc ici en cause. S'il ne connaît pas les codes mobilisés, souvent culturels, la compréhension peut lui être difficile. Cuq et Gruca affirment d'ailleurs, en parlant du texte littéraire, que le culturel peut constituer un obstacle, bien plus que les difficultés linguistiques, et cela vaut aussi en français langue maternelle dans le cas où « l'on y aborde des textes ancrés dans un contexte historique précis, ou dans une culture francophone particulière » (2017 : 191-192). Laufer affirme que les métaphores et idiotismes de L2 qui n'existent pas en L1 sont souvent difficiles à interpréter à cause de

leur opacité sémantique et les idiotismes sont parfois interprétés littéralement. Les vides lexicaux, autrement dit « l'absence des concepts correspondants dans la culture » de l'apprenant à des difficultés de compréhension ont aussi été observées (Laufer : 1994). Quant au sens affectif qui concerne l'ensemble des connotations, et les sens pragmatiques qui concernent l'adéquation en situation, des difficultés peuvent apparaître lorsqu'un mot de L1 appartient à plusieurs mots de L2 qui ont chacun une connotation différente comme c'est le cas pour le sens référentiel (Laufer : 1994). Robert Galisson (1988 : p 331) préfère parler de « Charge culturelle partagée » (CCP) pour qualifier le fait que les unités lexicales véhiculent des représentations, car elle revêt pour lui un sens différent du terme « connotation » (*ibidem* : 335). Il postule que la langue est toute imprégnée de culture, mais pas de manière uniforme. D'après lui, les mots sont stables en tant que réceptacles préconstruits, ce sont des « lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture » et ils « finissent par y adhérer, et ajoutent de cette manière une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes. » (*idem*). Ainsi, les mots peuvent comporter un ou plusieurs contenus de culture. Il met toutefois en garde de ne pas confondre CCP et signifié, car leur statut est distinct et « ils ne relèvent pas du même processus d'élaboration » (*ibidem* p338). Pour illustrer ses propos, il cite l'exemple du vendredi premier avril, considéré comme doublement le jour du poisson pour la charge culturelle qu'il véhicule chez les chrétiens comme vendredi saint, et le premier avril associé au poisson d'avril, jour des blagues. Cet exemple lui permet de souligner que ces charges culturelles autour du vendredi premier avril sont identifiables par un français, mais pas nécessairement pour un étranger, car il fait appel à une mémoire collective, un fond commun partagé entre Français. Selon lui, « cette « valeur ajoutée » à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identifications culturelles » (*idem*).

5.3.2. *Les anaphores*

La résolution d'anaphores correspond quant à elle à « la capacité à déterminer quelle entité renvoie à quel substitut (exemple : "Le chien mange sa pâtée. L'animal est affamé." Æ Anaphore : l'animal = le chien) » (Hamon, Renard, 2006). Nous avons vu plus haut que deux mots sont parfois synonymes dans un contexte mais pas dans un autre. Dans la volonté de simplifier son apprentissage, il se peut que l'apprenant n'apprenne qu'un seul des synonymes et qu'il surgénéralise son usage en l'employant dans des contextes inappropriés, ou en utilisant le mauvais des 2 synonymes. Ainsi, le problème ne se pose sans doute pas toujours en compréhension mais plutôt en production (*idem*).

5.4. L'importance du contexte

La décontextualisation peut aussi poser problème dans la compréhension. Grossman (1999 : 150) affirme que l'acception la plus courante du terme « décontextualisé » est « coupé de la situation de production du message, et privé des indices paraverbaux (prosodiques par exemple) qui facilitent son interprétation ». Il avance que cette conception s'est répandue fortement à partir de Luria et Vygotski, et qu'elle s'applique également aux messages écrits. Il évoque la thèse de Bordon qui a démontré qu'une image sortie de son contexte, plus précisément un pictogramme, peut donner lieu à des interprétations erronées. Une enquête menée plus tard par Emmanuelle Bordon, Jean Pierre Sautot et Pascal Vaillant va dans le même sens. Ils ont pu observer que le pictogramme représentant une tête de mort ayant pour sens « produit toxique » était davantage associé aux pirates dans les représentations des enfants interrogés qui ont entre 4 et 7 ans. Selon Alex Boulton (1998), comprendre un mot en contexte n'est pas toujours facile. Une étude d'Oller a démontré que dans 50% des cas, les locuteurs natifs ne parviennent pas à deviner correctement le sens d'unités inconnues, il est donc difficile d'imaginer que ce mode de présentation est toujours efficace pour les apprenants d'une L2. Boulton reconnaît cependant que rencontrer des mots en contexte est essentiel pour l'apprenant, lui permettant d'avoir de nombreuses informations sur une unité et de bien la connaître.

5.5. Obstacles d'ordre physiologique

Les derniers obstacles à la compréhension identifiés par Gaonac'h et Fayol sont dits « d'ordre général, presque d'ordre "physiologique" » par Hamon et Renard (2006). D'une part, lors d'une tâche de compréhension, la mémoire de travail est extrêmement sollicitée, à la fois pour des tâches de mobilisation de connaissances, de mémorisation et de synthèse d'informations. Pour le lecteur, l'accomplissement (inconscient) de ces activités simultanées représente une charge cognitive lourde et il est donc préconisé d'éviter le cumul des difficultés lors de l'apprentissage. D'autre part, une charge métacognitive consiste à contrôler et à réguler son processus et ses stratégies de compréhension.

Comme nous l'avons vu, le processus de compréhension est complexe et de nombreux facteurs d'ordre linguistique, physiologique, ou encore culturel qui bien souvent se superposent peuvent rendre difficile l'accès au sens. Je propose de présenter dans le chapitre suivant des stratégies d'accès au sens mobilisées par l'enseignant en classe de langue qui nous seront utiles pour le travail de conception.

Chapitre 6. Gérer les obstacles linguistiques

6.1. La présentation du lexique

Ne pouvant réaliser un travail exhaustif, je ne citerai que quelques stratégies discursives de l'enseignant en classe de langue. Intéressons-nous à « La présentation du vocabulaire » de Paul Bogaards qui devrait nous donner quelques pistes pour offrir un meilleur accès aux unités lexicales. Pour lui, l'enseignement du vocabulaire est marqué par deux grands moments : la présentation et la sémantisation (1994 :165,166).

La présentation est simplement la prise de contact avec l'UL. L'apprenant entre d'abord en contact avec la forme du mot, puis avec son sens. Comme nous l'avions vu (voir 6.2), un mot comporte de nombreux traits et la difficulté l'apprendre peut être due à la reconnaissance de la forme. Cette étape est donc importante, et « un effort d'attention pour les aspects formels peut aussi éviter les confusions entre formes de mots » (Bogaards 1994 : 184). L'opération effectuée est dite « sémasiologique » (*ibidem* : 166) et consiste à trouver le sens de l'UL à partir de sa forme. Paul Bogaards présente quatre thèses fréquentes sur l'enseignement du vocabulaire, dont la suivante « les mots doivent être présentés en contexte » (1994 :180). Ce mode de présentation permet à l'apprenant d'observer l'utilisation d'un mot en situation et de comprendre son fonctionnement, moins probable lorsque les mots sont hors contexte car ils tendent à perdre leur sens (*idem*). L'apprentissage s'en retrouve ainsi facilité. Bogaards (1994 :183) rejoint d'ailleurs F. J. Hausman pour qui connaître le sens des mots ne suffit pas. Nous avons évoqué plus haut que pour Boulton (1998), comprendre un mot en contexte n'est pas toujours évident. Effectivement, ce mode de présentation pousse les apprenants à déduire le sens à partir du contexte, accessible surtout pour les apprenants de niveau intermédiaire qui ont la capacité à faire des inférences (Bogaards 1994 : 177). Boulton admet toutefois que c'est nécessaire pour certains mots. De cette façon, l'apprenant pourra se constituer des « schémas », c'est-à-dire des « groupes d'unités qui partagent souvent le même entourage, et qui ont donc des connexions dans le lexique mental » (Boulton, 1998).

Quant à la sémantisation, il s'agit de « la manière dont l'apprenant est censé mettre en rapport la forme et le sens » de l'UL (Bogaards, 1994 : 166). La présentation en contexte permet aussi à l'apprenant de construire sa compréhension d'un mot polysémique à sa rencontre dans différentes situations et dans différentes utilisations, car l'apprentissage des mots n'est pas un « phénomène monolithique » (*ibidem* :181). Ainsi Bogaards présente

parmi les thèses « les mots doivent être appris avec la totalité de leur contenu sémantique » (*idem*), car associer immédiatement un ou plusieurs sens à une unité lexicale est important pour l'apprenant. Pour l'aider à comprendre des mots dans leur totalité, présenter plusieurs UL aux significations similaires lui permettra de déduire le sens d'autres mots. Il est aussi possible d'avoir recours à la L1, à la L2 ou à des gestes. La traduction est un moyen rapide et réalisable car d'après R. Galisson le signifié du signe « passe facilement les frontières », ce qui n'est pas le cas de la CCP d'un mot (Galisson, 1988). C'est toutefois un moyen limité car il n'existe pas toujours d'équivalent entre la L1 et la L2 (Bogaards : 181).

6.2. Des procédés facilitateurs

Selon Mariella Causa (2001), la simplification est l'un des procédés discursifs utilisés en classe de langue pour donner accès au sens et s'oppose à la complexification. L'enseignant se fie à ses représentations du niveau des apprenants pour simplifier son discours. Ainsi, les mots et structures employées par l'enseignant restent dans la zone proximale de développement des apprenants, ce qui facilite l'accès au sens. Pour simplifier le système de la langue et l'adapter au niveau des apprenants, l'enseignant a recours à différents procédés de facilitation (*idem*). Francine Cicurel présente l'ensemble de ces procédés. En classe de langue, l'enseignant a principalement recours à deux opérations métalinguistiques pour expliquer le sens du lexique ou d'un texte (Cicurel, 1985 :26).

La première, « la dénomination » fait appel au processus onomasiologique, qui consiste à partir du sens du mot pour retrouver une ou des forme(s) y correspondant (Leduc-Adine, 1980 : 14). Il en est fait usage lors d'un « manque lexical », si un mot est employé de manière inappropriée ou pour désigner un référent de manière plus exacte que le mot proposé par l'apprenant (Cicurel, 1985 : 26). La dénomination est la plupart du temps verbale, mais elle peut aussi être gestuelle et il s'agit souvent de mots de la vie courante.

La seconde, « l'explication du signe inconnu », se fait à travers la paraphrase, la définition, l'usage du contexte ou d'un exemple. La paraphrase est un procédé de reformulation qui reprend un discours antérieur, souvent dans la même situation d'énonciation (*ibidem* : 27). Besse souligne que cette opération ne nécessite pas de connaissances métalinguistiques, il s'agit donc d'un discours simplifié (Cicurel, 1985 : 28). Elle comprend « un jugement métalinguistique d'identification » (M.-F. Montreux cité par Cicurel 1985 : 27) de l'énoncé de départ et l'énoncé à construire, sans toutefois de

synonymie totale mais un « déplacement du sens plus ou moins important » (*ibidem* : 27). Robert Galisson distingue deux types de paraphrases : « paradigmatiques » qui sont dans le même contexte et auraient la possibilité de s'interchanger avec les synonymiques et les antonymiques, ainsi que les paraphrases « syntagmatiques » qui allongent et enrichissent l'énoncé-source (*idem*).

La définition se différencie de la paraphrase par le fait qu'elle détache le terme défini du contexte source, souvent situé en tête de phrase et s'accompagne « d'interlocuteurs métalinguistiques » tels que « *sorte de, personne qui, acte de, celui qui, etc.* » (Cicurel, 1985 : 30). Robert Galisson distingue là aussi deux sortes de définitions. La définition relationnelle consiste en un renvoi du « mot de base », la « racine », du terme à définir, ce qui permet de procéder par dérivation. Il incombe à l'enseignant de vérifier que le mot racine utilisé est familier pour les apprenants, ou qu'ils seront capables de comprendre par transparence. La définition substantielle quant à elle comporte « **un signifié voisin** et des **différences spécifiques.** » du terme à définir (*ibidem*, 1985 : 29). Robert Galisson affirme que le « définissant doit toujours être mieux connu que le défini » afin de comprendre le mot inconnu (*idem*).

Outre le recours à la langue pour expliquer les éléments de celle-ci, l'enseignant passe par des moyens non-verbaux tels que la gestuelle, les expressions faciales et l'utilisation de l'image fixe. J.P Cuq affirme que les images fixes « peuvent servir divers objectifs selon les supports et les orientations méthodologiques choisis. » (Cuq, 2003 : 125). Michel Tardy identifie d'ailleurs quatre fonctions principales de l'image en classe de langue : une fonction psychologique de motivation, une fonction inductrice car elle invite à décrire, une fonction d'illustration, et « une fonction de médiateur intersémiotique – transsémiotique selon Greimas (1983) –, sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2) » (Demougin, 2012). Ce pont entre la L1 et la L2 permet « la présentation et la compréhension directes [du mot] sans passer par du métalangage. » (Cuq, 2003 : 125). La compréhension serait rapide, car comme Demougin le précise, une image peut avoir une charge culturelle partagée ou pseudo-partagée, ce que l'enseignant doit vérifier (Demougin 2012 : 111). Comme nous l'avons vu précédemment, certaines images telles que les pictogrammes demandent toutefois à être présentées en contexte et le fait d'avoir recours « aux savoirs du « lecteur », aux stéréotypes scripto-visuels qu'il connaît, à son expérience, est nécessaire pour l'interprétation mais en même temps source d'erreurs. » (Bordon, Sautot et Vaillant, 2004).

L'enseignant peut aussi expliquer par l'exemple, souvent introduit par « si » pour une situation qui n'est pas réelle, et par « quand » pour se référer à une situation générale avec l'ajout du « on » impersonnel (Cicurel, 1985 : 31). Mariella Causa qualifie ce phénomène de recours au stéréotype car une « réduction culturelle » rend possible « l'intercompréhension et la transmission de nouveaux éléments en langue cible. » (2009). L'enseignant peut aussi avoir recours à une situation réelle comme celle de la classe, mettant les participants de la classe en rapport avec l'exemple, lorsqu'il ne s'agit pas d'un exemple fictif (Cicurel, 1985 : 31).

6.3. Le parcours à étapes : la compréhension de documents, orale et écrite

Le parcours à étapes est une méthode d'approche qui est aujourd'hui proposée dans de nombreuses méthodes pour la compréhension orale et écrite. Selon Cuq et Gruca, cette démarche ne dépend pas d'une méthodologie ou d'une théorie particulière (2017 : 382). Il s'agit de réaliser un travail en différentes étapes, essentiel pour faciliter l'apprentissage d'après les auteurs de l'ouvrage *Le Point sur la lecture*. Ces étapes « pourraient former la séquence suivante : prélecture, lecture, et après la lecture. » (Cornaire, Germain, Galisson, 1999 : 74). Cela consiste à réaliser des activités préliminaires à la rencontre du document, à un travail sur le document, puis à un travail de prolongement pour réinvestir les connaissances acquises. Cette méthode présente de nombreux avantages, étant « modulable, d'une part, en fonction des divers textes et de leurs spécificités et, d'autre part, en fonction des différents niveaux d'apprentissage. » (Cuq et Gruca 2017 : 382) et offrant diverses activités en fonction des projets de lecture et d'écoute définis (Bertocchini, Costanzo, 2008). Contrairement à la consigne, un métalangage spécifique n'est pas nécessaire, ce qui facilite d'autant plus la compréhension. Cornaire, Germain, et Galisson proposent cette méthode d'approche pour les textes, Bertocchini et Costanzo nous montrent toutefois qu'elle est transposable pour les documents sonores (2008 : 89, 129).

6.4. Les aides dans les environnements d'apprentissage en ligne

Pour les aides à la compréhension dans un environnement en ligne, Françoise Demaizière (2007) distingue deux types d'aides : les aides générales et les aides spécifiques. Par aides générales, elle entend un « renvoi à des documents de référence généralistes (dictionnaires ou blocs-notes grammaticaux par exemple, qui sont massivement utilisés) ». Elles ne sont pas contextualisées et plus rapides à installer, l'auteur soulève toutefois la question de l'utilisation par les apprenants. En effet,

l'utilisation d'un dictionnaire bilingue serait plus accessible pour de nombreux apprenants, mais nous avons vu que le passage entre la L1 et la L2 n'est pas toujours possible. L'utilisation d'un dictionnaire requiert quant à lui de savoir s'en servir, il faudrait donc enseigner aux apprenants à s'en servir, et il serait plus adapté pour des niveaux avancés. Pour ce qui est des aides spécifiques, elles sont construites « pour un document source ou une tâche spécifiques (aide lexicale, grammaticale ou culturelle) ». Mettre en place ce type d'aide peut alors prendre plus de temps, mais serait profitable à de nombreux niveaux pour accéder au sens.

Laurence Hamon (2007) présente différentes aides à la compréhension d'un document audio ou vidéo dans un environnement multimédia. La plupart des exemples qu'elle cite sont tirés de CD-Roms et de QCMs. Je ne citerai que quelques exemples que l'on peut retrouver dans des activités autocorrectives en ligne. Elle mentionne pour les aides orales, la possibilité de pouvoir réécouter ou de revoir des extraits du document, ce qui permet de ne plus être prisonnier du temps d'apprentissage. Pour les aides écrites, on peut parfois retrouver la « transcription simultanée » d'un document audio-visuel, autrement dit des sous-titres. Des images fixes sont aussi profitables aux petits niveaux.

6.5. Conclusion du chapitre

J'ai tenté, dans les deux chapitres qui précèdent de rendre compte d'éventuelles sources d'incompréhension pour l'apprenant et de stratégies mobilisées par l'enseignant pour donner accès au sens. Si les stratégies verbales de l'enseignant sont nombreuses, des stratégies paraverbales peuvent être tout aussi efficaces et se superposer aux discours explicatifs. L'enseignant veille aussi à adapter son discours non seulement au niveau des apprenants pour ce qui est de la simplification du système linguistique, mais aussi aux connaissances antérieures des apprenants pour les aspects culturels. Les explications de l'enseignant restent ainsi dans la zone proximale de développement des apprenants, ce qui leur permet d'avoir accès au sens de manière efficace.

Par la suite, nous allons voir comment donner accès au sens dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage en autoformation numérique et comment aider l'apprenant à développer des compétences qui lui seront nécessaires dans ce contexte. D'après le CECRL, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (2001 : 21).

Chapitre 7. Développer la compétence d'autonomie

Les situations d'apprentissage en ligne et d'autoformation sont des environnements d'apprentissage particuliers et doivent faire l'objet d'aménagements spécifiques. On pourrait croire que TIC et autoformation font tous deux appels à l'autonomie, ils devraient en ce sens constituer une force, en particulier en formation à distance. Force est de constater que ça n'est pourtant pas le cas lorsque les dispositifs d'(auto)formation par TIC considèrent l'autonomie comme acquise (Linard, 2003 : 4).

7.1. Définitions

Il convient de se pencher sur la définition d'autonomie. D'après Henri Portine (1998), de nombreuses personnes se représentent l'autonomie comme l'action de « se débrouiller tout seul » ou encore « travailler tout seul ». Il avance qu'il s'agit plutôt de « décider seul de ce qu'on doit et veut faire », et c'est bien là ce que nous indique l'étymologie du terme « fait de se gouverner d'après ses propres lois »⁶. Quintin (2013) nous indique qu'il s'agit là du sens politique originel, « il prend sa racine du grec « autos », soi-même, et « nomos », loi ». La définition que Portine (1998) juge erronée est quelque peu analogue à celle de l'indépendance. Pourtant, Portine (*idem*) et Quintin (2013) se rejoignent sur l'idée qu'autonomie et indépendance sont en opposition. En effet, à titre d'exemple, Quintin affirme qu'un Etat indépendant est autosuffisant, tandis qu'un Etat autonome dépend d'une autorité. De la même manière, « l'individu indépendant est placé dans une situation où il exerce une liberté de décision et d'action au cours de laquelle il applique ses propres règles, utilise les ressources à sa disposition pour atteindre des objectifs qui lui sont personnels. » (Descombes, 2004 cité par Quintin, 2013 : 19) alors que le sujet autonome accepte de respecter des lois et des règles qui l'aident à vivre avec les autres « en harmonie ou en tension, mais dont les intentions, les actions et leurs conséquences sont toujours situés dans son environnement social et culturel. » (Quintin 2013). Ainsi, on peut considérer qu'un sujet indépendant est un sujet isolé, et il s'oppose en cela au sujet autonome qui vit en société, en accord avec elle, et qui agit dans cet environnement. H. Portine (1998) donne la définition suivante de l'autonomie : « Être autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui

⁶ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/autonomie>

est possible et ce qui ne l'est pas. ». Selon Quintin (2013), l'autonomie désigne à la fois les conditions d'apprentissage ainsi que les capacités dont doit faire preuve l'apprenant placé dans de telles conditions. Pour désigner ces conditions d'apprentissage, on retrouve souvent l'expression « apprentissage en autonomie » ou sous-entendu dans celles qui désignent un « apprentissage autodirigé » ou encore un « apprentissage autorégulé », pour piloter son propre apprentissage. En « solitaire », en vase clos, « hors de la classe » ou mené en l'absence d'un enseignant (Benson, 2011). Pour ce qui est des capacités, il s'agit de « la capacité de l'étudiant à agir sur le processus afin de conduire son propre parcours d'enseignement-apprentissage, en vue d'atteindre les objectifs qu'il se fixe » (Moore, 1997 ; Paquette, 2001 ; Quintin, 2008, cités par Quintin, 2013 : 18). Dans la préface d'un ouvrage de Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri (1999), Louis Porcher déclare « l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit ». L'autonomie est donc un processus dynamique « en spirale » (Portine, 1998) et non un état accessible par le bon vouloir d'un enseignant ou de l'apprenant.

7.2. Une redéfinition des rôles pour développer l'autonomie en autoformation

Selon Brigitte Albero, la pédagogie de l'autonomie est en rupture avec la pédagogie traditionnelle, ce qui implique une redéfinition des rôles : « Il s'agit non seulement d'une modification de focalisation de l'action pédagogique, mais aussi d'un réel bouleversement des présupposés théoriques et des principes de références, des valeurs profondes de chacun des acteurs impliqués et de leur représentation de leur propre rôle dans le système éducatif et social. » (Albero 2000 : 263-264). Elle a repris le triangle pédagogique de Jean Houssaye, adapté à un contexte d'autoformation où l'on observe que « l'élève » devient « l'apprenant », les « savoirs » deviennent le « contenu des apprentissages », et « le professeur » est remplacé par les « ressources matérielles et humaines ».

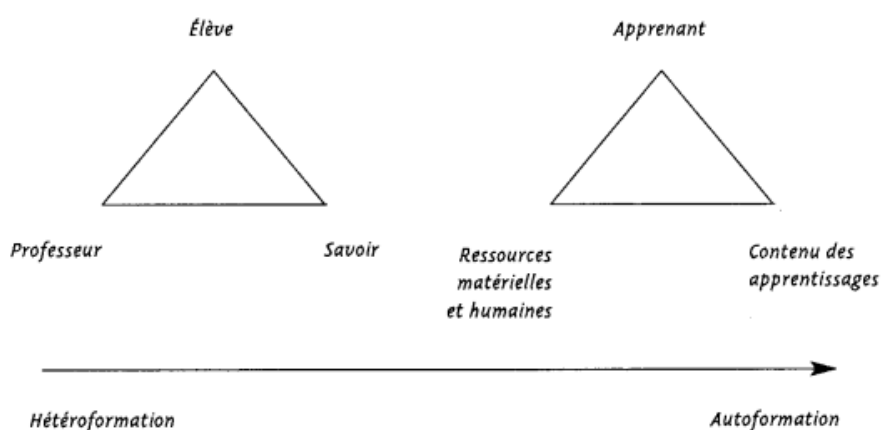


Figure 12. Évolution du triangle pédagogique dans un contexte d'autoformation (Albero, 1999)

7.2.1. Redéfinition du pôle des savoirs

Comme nous l'avons vu, les savoirs deviennent les contenus d'apprentissage dans le triangle pédagogique de Brigitte Albero. Il s'agit de l'objet d'échange de la formation. De nombreux chercheurs se sont adonnés à distinguer « savoir », « connaissances », et « informations » mais ils n'ont toujours pas établi de consensus absolu aujourd'hui (Albero, 2000 : 7). Brigitte Albero déclare qu'il est toutefois possible de trouver des définitions qui concordent les unes avec les autres dans la recherche française. Ainsi, l'information est considérée comme « un objet de connaissance », la connaissance « comme le processus individuel interne de traitement et d'appropriation de cette information » et le savoir comme « la résultante d'un processus collectif d'explicitation, de formalisation et de validation des informations récoltées et des connaissances acquises dans un domaine donné » (*idem*). Pour des raisons terminologiques, il était donc plus simple de choisir le terme « contenu » pour désigner tout ceci dans le triangle proposé.

Dans un contexte d'autoformation en ligne, on peut se demander comment les contenus d'apprentissages seront présentés. D'après Quintin (2013), des auteurs comme Nakata (2006) avancent que l'autonomie n'est pas possible sans un certain degré de motivation. Viau quant à lui suggère que l'apprenant n'est pas vraiment motivé par l'apprentissage en soi mais beaucoup plus par un but à atteindre (*idem*). La notion de tâche met justement l'accent sur l'objectif à atteindre. Elle trouve ses origines dans la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse à l'apprentissage fondé sur les tâches (Cuq 2003). Nuan la définit comme « un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant » et estime que six paramètres entrent en compte dans la conception d'une tâche : « les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif » (*idem*). Willis ajoute un paramètre : « une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat » (*idem*). François Mangenot et Thierry Soubrié (2010) n'ont toutefois pas trouvé de réponse satisfaisante dans la notion de résultat et ont proposé d'introduire « l'action principale » :

« On met l'accent du même coup sur ce qui est assurément l'une des caractéristiques fondamentales de la tâche, à savoir sa visée actionnelle. L'action principale, dans une tâche, c'est le fil conducteur, ce vers quoi tendent toutes les activités. C'est la mission telle qu'elle est exposée aux apprenants dès les premières lignes de la tâche. ». (Mangenot, Soubrié 2010)

Thierry Soubrié affirme d'ailleurs qu'« Internet présente a priori, toutes les conditions requises pour être utilisé au service d'une pédagogie active axée sur

l'apprentissage par les tâches », et que la difficulté pour le concepteur est d'appréhender la notion de tâche pour l'intégrer dans l'enseignement-apprentissage des langues (Soubrié, 2010). La notion de tâche serait donc profitable sous plusieurs points de vue, tant au niveau de l'autonomie que d'un environnement d'apprentissage numérique, tout en étant au centre de la perspective actionnelle. Il existe des tâches « fermées » qui sont autocorrectives, où l'apprenant peut travailler en autonomie (Mangenot, Soubrié, 2010), et des tâches « ouvertes ». Bouchard distingue la tâche de l'exercice (Cuq 2003) et ce dernier peut être autocorrectif dans un environnement d'apprentissage en ligne. Réorganiser le contenu des apprentissages sous forme de tâches devrait donc motiver davantage l'apprenant puisque l'objectif fait sens pour lui, et cela favoriserait par-là même son autonomie.

7.2.2. Redéfinition des rôles de l'enseignant

Louise Dabène distingue trois rôles principaux assurés par l'enseignant en classe de langue : le rôle d'informateur, d'animateur et d'évaluateur. En se référant au rôle d'informateur, Francine Cicurel déclare qu'en classe de langue, « il y a nécessairement en présence un locuteur compétent face à un ou des locuteurs moins savants » (citée par Blondel, 2001). L'enseignant de langue est plus compétent que l'apprenant en langue cible, il en est en ce sens l'expert. Il aura ainsi des « savoirs savants » à l'état brut, qu'il aura à transposer pour qu'ils deviennent des « savoirs à enseigner » à transmettre, puis des « savoirs enseignés » (Chevallard : 1985). Dans son rôle d'animateur, l'enseignant gère les échanges langagiers, distribuant les tours de parole et proposant des activités pédagogiques. Il opère un guidage plus ou moins direct. L'enjeu est d'attirer l'attention des apprenants et surtout de solliciter leur participation. En tant qu'évaluateur, il permet aux apprenants de mener à bien leur appropriation-acquisition des savoirs par des retours de l'enseignant, comme norme de référence. Effectivement, il « joue un rôle de régulateur de l'appropriation. » (Cicurel, 2002, p. 145-164).

Dans un environnement d'apprentissage numérique, l'enseignant est remplacé par les ressources matérielles et humaines. Les ressources matérielles désignent tous les types de documents. Ne pouvant plus assumer ses fonctions d'animateur et d'évaluateur, c'est aussi le système informatisé qui remplace l'enseignant. En classe de langue, il incombe à l'enseignant de donner des consignes pour gérer les activités. Cuq et Gruca affirment qu'à l'instar de l'évaluation, une consigne constitue un problème interculturel « un étudiant étranger en France doit intégrer sur ce point également une série d'éléments propres à notre culture scolaire » (Cuq et Gruca, 2017 : 124). D'après eux, le risque est que l'apprenant

opte pour des stratégies d'évitement, voire d'abandon, s'il n'apprécie pas la notion de consigne ; j'émetts l'hypothèse que le même phénomène peut se produire s'il ne comprend pas bien ce qui lui est demandé. Outre les difficultés culturelles, « une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice » (*idem*). Selon A. Beaucourt, déchiffrer une consigne constitue une opération complexe qui se réalise à trois niveaux : interception du message, compréhension du but, et estimation du processus pour l'accomplissement de la tâche (*ibidem*, 125). Les consignes contiennent un métalangage conséquent, il faut donc veiller à ce que les mots employés soient déjà connus par l'apprenant. La consigne doit donc être encore plus claire dans une situation d'apprentissage en autoformation.

Comme je l'ai évoqué dans le chapitre 7, des ressources d'arrière-plan peuvent être proposées pour aider l'apprenant, notamment pour l'accès au sens des UL.

En ce qui concerne les ressources humaines, elles peuvent par exemple désigner le concepteur du cours, le tuteur ou encore un technicien. Denis (2003) propose un « profil de tuteur » basé sur sept fonctions tutorales, à répartir entre différentes personnes et à adapter en fonction du dispositif de formation et les autres acteurs. Bourdet (2007) affirme que dans un dispositif de formation en présentiel, la fonction de tuteur chez l'enseignant est au second plan, tandis qu'elle se doit d'occuper une place centrale dans un dispositif de formation médiatisée. Selon Quintin (2008), il existe principalement deux modes d'intervention du tuteur. L'un se dit « tutorat réactif » lorsque le tuteur intervient suite à une demande émanant de l'apprenant, et l'autre « tutorat proactif » lorsque c'est le tuteur qui intervient de son initiative. A travers le tutorat, l'enseignant réalise un étayage plus ou moins important qui contribue fortement au développement de l'autonomie.

7.2.3. Redéfinition des rôles de l'apprenant

Dans le triangle pédagogique réaménagé par Brigitte Albergo, l'élève devient l'apprenant. Selon Cuq et Gruca (2017 : 125), l'élève subit l'enseignement qu'il le veuille ou non, et exerce un « métier d'élève » pour reprendre les mots de Philippe Perrenoud (1994, cité par Cuq et Gruca, *idem*). Il considère la réalisation des tâches qui lui sont demandées comme suffisantes, et pense qu'il remplit sa part du contrat didactique en réussissant aux examens et en obtenant de bons résultats. D'après ces auteurs, l'élève semble quelque peu passif par rapport à l'apprentissage. L'apprenant quant à lui adopte une posture d'apprentissage positive et effectue une réelle « mobilisation cognitive » (B.

Charlot, 1997, cité par Cuq et Gruca, *idem*) pour s'approprier l'objet d'enseignement-apprentissage. Ici, l'accent est davantage mis sur l'activité d'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans les définitions de l'autonomie, l'apprenant autonome choisit ce qu'il veut faire et s'autorégule à l'aide de l'enseignant. L'apprenant peut aussi endosser un rôle d'auto-évaluateur avec le guidage de l'enseignant (Pillonel, Rouiller, 2001).

Selon Henri Portine (1998), deux cas de figure sont à envisager pour le processus d'autonomisation dans le cadre d'une formation. L'apprenant fonctionne soit en autodidaxie, soit en faisant partie d'un groupe classe. Il nous montre qu'un apprenant autodidacte a des projets plus ou moins définis, que l'institution à laquelle il adhère est présente pour l'aider à mieux définir ses objectifs, et le guider dans son apprentissage. Dans le deuxième cas, l'apprenant est individualisé : à la fois individu avec ses projets et ses caractéristiques, et membre du groupe-classe. Ce modèle est en rupture avec la pédagogie traditionnelle où l'apprenant est individué et considéré comme un échantillon-type.

7.3. Conclusion du chapitre

Ainsi, nous avons pu voir qu'une situation d'enseignement-apprentissage dans un environnement numérique requiert des aménagements spécifiques, et il en va de même pour le développement de l'autonomie de l'apprenant. Si le pôle des savoirs du triangle didactique devient simplement le contenu des apprentissages, l'enseignant est remplacé par des ressources humaines telles que le concepteur du cours, un tuteur et un technicien, et par des ressources matérielles comme des documents. L'apprenant, quant à lui, est chargé de prendre son apprentissage en main avec l'aide de l'enseignant pour réguler ses apprentissages. Afin d'avoir accès au sens dans le contexte du présent stage, le développement d'une compétence d'autonomie et d'une compétence interculturelle sont nécessaires.

Chapitre 8. Développer une compétence interculturelle

Nous avons vu que des éléments culturels pouvaient gêner la compréhension (Chapitre 6), et que cet aspect est ressorti fortement lors des entretiens (Chapitre 4). La commande de stage, tant au niveau du contexte d'apprentissage choisi que de ses objectifs, requiert le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants.

8.1. La culture : définition

Avant de s'intéresser au développement de la compétence interculturelle, il convient de se pencher sur la place de la culture en classe de langue. Selon Michèle Catroux (2009), on a longtemps séparé culture et langue dans les apprentissages, comme s'ils étaient indépendants l'un de l'autre. Des linguistes et didacticiens à l'instar de Louis Porcher ont toutefois affirmé par la suite qu'ils sont indissociables : « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit. » (Porcher, 1995 : 53) La question de la séparation ne se pose donc plus aujourd'hui.

Luc Collès (2013) propose de définir la culture comme suit : la culture donne sens à ce que nous faisons, car nos actions ont une signification particulière « grâce à des codes culturels explicites ou implicites qui sont naturellement compris par tous les membres de cette culture. ». C'est un héritage car elle se construit à travers le temps et se transmet mais ne constitue pas un ensemble figé. Il s'agit aussi d'un outil de différenciation : une « identité collective », au même titre que les langues ou encore les religions, nous permettant d'attribuer nos appartenances à des communautés en fonction des situations « il y a donc « nous » et les autres, et selon les besoins de la collectivité, « nous » peut se rétrécir ou s'élargir » (*idem*). Selon lui, une culture est interculturelle par définition, parce qu'elle ne forme pas une entité uniforme, elle comporte une diversité issue d'autres cultures. De plus, à l'instar d'une langue, une culture serait vouée à disparaître si elle était isolée (*idem*).

Les démarches administratives peuvent constituer une conception culturelle qui pourrait être différente d'une société à l'autre. Sensibiliser les apprenants aux spécificités culturelles qui sous-tendent les échanges dans un cadre administratif en France s'avérera donc intéressant.

8.2. L'enseignement de la culture

Si songer à enseigner séparément langue et culture ne se fait plus, les didacticiens se sont demandé quelle(s) culture(s) enseigner. S'opposaient alors les maximalistes et les

minimalistes d'après Robert Galisson (1988 : 326). Les maximalistes considéraient les apprenants de langue étrangère comme des étrangers à qui ils se devaient d'apporter la culture savante, pourtant l'apanage d'une minorité des natifs de la langue-culture cible. Ce qui ferait d'eux des érudits aux yeux des locuteurs natifs. Tandis que les minimalistes se souciaient davantage des préoccupations des apprenants, voulant être perçus tels qu'ils étaient par les natifs. Ainsi, les minimalistes ne considéraient pas la culture comme une connaissance à emmagasiner, mais en tant que « clé pour comprendre les autres et être compris d'eux » (*idem*).

La question à se poser ensuite est « comment enseigner la culture ? ». Michèle Catroux (2009) met en garde contre une présentation fragmentée et décontextualisée de la culture qui contribuerait à renforcer les stéréotypes, phénomène appelé « folklorisation de la culture » par Abdallah-Preteceille (1999 : 82, citée par Catroux, 2009) qui souligne elle-même qu'en effet, « les connaissances culturelles n'améliorent pas nécessairement la compréhension. Au contraire, elles peuvent servir d'écran car aucun individu n'est le représentant de son groupe. » (1996 : 73-74, citée par Catroux, 2009). Ainsi, présenter la culture de l'autre aux apprenants et entrer en contact avec lui n'est pas une finalité comme c'était le cas pour l'approche communicative, une stratégie plus en profondeur est nécessaire, et c'est là que la compétence interculturelle entre en jeu (Catroux, 2009).

8.3. La compétence interculturelle

Le Cadre Européen (2001 : 83-84) définit la compétence interculturelle comme une prise de conscience de « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" ». Ce serait donc la rencontre d'acteurs et de leurs cultures, mais aussi une prise de conscience de leurs ressemblances et différences. On pourrait y ajouter en plus de la prise de conscience, un objectif tiré d'un modèle de compétence pédagogique proposé par Fred Dervin (2010) « apprendre à pouvoir vivre ces diversités ». Selon Luc Collès (2013), les méthodes d'approche interculturelles visent la décentration des représentations initiales et la compréhension de l'Autre. Il nous met en garde contre deux écueils dans le recours aux pratiques interculturelles dont le danger d'objectiver la culture :

La démarche est utile et nous permet de mettre au premier plan le registre symbolique des représentations collectives, des codes de communication, des sentiments d'appartenance, mais elle est dangereuse car une telle approche laisse entendre que la culture est un ensemble cohérent, identifiable qui nous apporte des informations sur des individus en particulier. Collès (2013)

Effectivement, il affirme que chaque individu participe à plusieurs systèmes de références, il n'est ainsi pas représentatif de tous les individus d'un groupe auquel il appartient. L'autre risque serait de « sacraliser la culture » au point de refuser délibérément de la censurer, d'accepter toute pratique, au-delà de toute dimension éthique, car elle serait représentative d'une culture en particulier. Tout cela reviendrait à percevoir les individus et leurs cultures comme un ensemble immuable et figé.

La compétence interculturelle est composée de différentes composantes, proposées par Byram (1997) : les savoirs (connaissance d'une culture), le savoir comprendre (capacité à interpréter), le savoir apprendre (aptitude à la découverte), le savoir être (curiosité pour une autre culture) et le savoir s'engager (réflexion critique sur le plan culturel).

8.3.1. Le rôle de médiateur culturel

Le CECRL (2001) présente les aptitudes et les savoir-faire interculturels comme :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère*
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture*
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels*
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (CECRL, 2001)*

Selon Michèle Cartoux (2009), l'apprenant aura un double rôle à jouer dans la manifestation de la compétence interculturelle, celui de représentant de sa culture d'origine et d'intermédiaire culturel. Dans la notion d'intermédiaire interculturel, celle d'acteur social est fondamentale (Cartoux, 2009).

Il est donc important de développer chez l'apprenant les différentes composantes de la compétence interculturelle pour prendre conscience du monde d'où il vient et celui de la culture-cible, pour les comprendre et apprendre à vivre de ces diversités, mais surtout de développer le savoir s'engager. Il nous faut donc chercher un outil didactique qui permettra de développer la compétence interculturelle. Il m'a semblé que des activités sous forme de situation-problèmes sont à même de remplir cette mission.

8.3.2. Des activités sous forme de situation-problème pour le développement de la compétence interculturelle

Louis (2009) propose de travailler la compétence interculturelle à partir de la situation-problème. La pédagogie centrée sur la situation-problème s'oppose à la pédagogie traditionnelle en faisant du problème un mobile d'apprentissage. D'après Shima Moallemi, l'apprenant « trouve un rôle actif et s'engage ou s'« enrôle » (pour reprendre le terme utilisé par Fabre) dans l'apprentissage » (2019 : 276). Fabre (1999, cité par Louis, 2009 : 216-217) identifie six caractéristiques de la situation-problème : premièrement, elle doit donner l'envie d'apprendre. Deuxièmement, la tâche doit constituer un véritable problème pour l'apprenant. Troisièmement, elle doit l'obliger à effectuer un apprentissage et Louis affirme qu'il est plus productif que les apprenants déterminent certaines tâches eux-mêmes. Quatrièmement, cet apprentissage mènera au savoir recherché. Cinquièmement, il faut remettre en cause les représentations initiales qui s'opposent à l'apprentissage. Sixièmement, la tâche ne doit pas imposer des stratégies à mobiliser pour la résolution du problème (*idem*). Louis propose une caractéristique supplémentaire qu'il juge importante « Les expériences contextualisées de résolution de problèmes » car elles permettent de développer des compétences qui peuvent être mobilisées en situation. Si l'apprenant réalise des situations nombreuses et dans des situations de communication variées, cela permettra « à l'individu d'accroître sa base de savoirs, de les approfondir et d'établir entre eux des connexions » (*idem*). D'après Fabre, Meirieu insiste dans sa définition de la situation-problème sur le fait que la tâche doit être accessible et soluble par l'apprenant, en restant dans sa zone proximale de développement (*ibidem* : 221). Shima Moallemi remarque que la situation-problème se rapproche de la tâche actionnelle, dans le sens où « l'apprenant est amené à mobiliser différents types de compétences communicatives mais il devra aussi se baser sur divers savoirs du monde qu'il possède afin de résoudre la situation-problème », et parce qu'elle se caractérise par son ancrage social (2019 : 276).

L'objectif de cette partie était d'identifier des sources possibles d'incompréhension, de proposer des stratégies d'accès au sens et d'aider les apprenants à développer des compétences leur permettant d'atteindre leurs objectifs. La dernière partie de ce mémoire sera consacrée à la conception de supports numériques pour aider les apprenants dans la réalisation de leurs démarches, à l'évaluation des supports conçus et à des propositions de remédiation visant à améliorer le dispositif.

Partie 4

-

Conception, analyse et bilan

Chapitre 9. Conception des supports

Le travail de conception s'est fait en plusieurs étapes. Il importait tout d'abord d'identifier les besoins et objectifs institutionnel, pédagogiques et ceux des apprenants (parties 1 et 2), de choisir des approches didactiques (partie 3) et de planifier le travail à effectuer (chapitre 5). Je m'apprête désormais à détailler nos choix pour la conception. Pour préparer le travail, j'ai fait des emprunts à différents dispositifs : le livret « Alphabétisation pour l'emploi », le MOOC « Vivre et accéder à l'emploi en France » et le guide « Communiquer pour tous ». Nous avons élaboré un échéancier (annexe 7).

9.1. Au niveau formel

9.1.1. Le choix du format des supports et des activités

Comme je l'ai précisé au Chapitre 3, il m'a été demandé pour la conception des supports qu'ils soient numériques. Etant donné que les législations et les procédures pour réaliser les démarches sont susceptibles de changer, j'ai alors trouvé souhaitable que des supports modifiables soient mis, à l'avenir, à disposition de l'équipe pédagogique. Des logiciels de création graphique tels qu'Adobe Illustrator ou Photoshop permettent un rendu de qualité, mais ce sont des licences onéreuses et il faut savoir les utiliser. J'ai donc choisi un programme accessible au plus grand monde, tant au niveau du prix que de l'utilisation : le traitement de texte Microsoft Word. Il est facile d'utilisation et permet une mise en page agréable. Les fichiers peuvent être modifiés sur d'autres traitements de textes tels qu'Open Office, je doute toutefois que la mise en page soit conservée dans sa totalité. À ma connaissance, tous les enseignants de l'établissement font usage de ces deux programmes, et dans le cas contraire, une formation serait peu coûteuse en temps et en argent.

En ce qui concerne les tâches à effectuer, j'ai choisi des activités autocorrectives. Mon choix s'est porté sur Learningapps pour la diversité des activités proposées et son accessibilité. J'ai choisi une seule application de ce type car les apprenants ne sont pas tous égaux en termes de compétences numériques et j'estime qu'apprendre à se servir d'une application en particulier est un bon début. Le tuteur pourra aussi aider les apprenants à se familiariser avec l'environnement de l'application.

9.1.2. Le choix de la langue et la rédaction des consignes et des explications

Etant donné la diversité culturelle du groupe, il a été décidé que les fiches seraient conçues en français, et pour tous les niveaux. J'ai évoqué qu'en effet (Chapitre 2), le

français est la langue commune de tous les apprenants de l'établissement. L'hypothèse selon laquelle le contenu peut s'avérer difficilement accessible aux apprenants du niveau de survie A1 n'est pas à écarter malgré tout, et sera à vérifier lors du test des supports auprès des apprenants.

Comme j'ai tenté de hiérarchiser les fiches en estimant les besoins des apprenants liés à leur niveau, j'ai rédigé des consignes et des phrases d'explication simples, en veillant à ce que les mots utilisés soient connus des apprenants. Julie Ruel et Cécile Allaire donnent de nombreux conseils dans le guide « Communiquer pour tous » pour faciliter l'accès à l'information dans la conception de documents à visée informative. Concernant le style et le ton d'écriture des phrases, les auteurs préconisent un « langage empathique qui favorise la proximité », et de ce fait des phrases rédigées à la première ou à la deuxième personne afin que le lecteur se sente directement informé et impliqué (2018 : 32). En plus de rédiger les phrases d'explication et les consignes à la première et à la seconde personne, j'ai choisi de rédiger certains titres de cette manière mais aussi parfois sous forme de questions, supposant qu'il s'agit de questions que les apprenants pourraient se poser : « Comment remplir ma feuille de soins ? Où envoyer ma feuille de soins ? ».

Les titres de certaines fiches décrivent aussi les différentes étapes de la tâche finale. Pour la fiche « Perte, vol de carte bancaire ou fraude : faire opposition », on trouve ainsi les titres suivants : « 1 – Je fais opposition tout de suite ! », « 2 – Je signale la fraude sur le site Perceval accessible à partir du site Service-public ».

9.1.3. Explication du lexique et ressources d'arrière-plan

Si les consignes ont leur métalangage propre, il en va parfois de même pour certaines démarches administratives pour peu qu'elles appartiennent à un domaine en particulier. A la lecture d'un contrat pour ouvrir un compte bancaire, à la réalisation d'une simulation sur le site de la CAF, les apprenants sont susceptibles de rencontrer des unités lexicales, des segments grammaticaux ou encore des éléments culturels nouveaux et parfois spécialisés qui peuvent gêner leur compréhension de la démarche. J'ai donc opté pour différentes stratégies dans le but de donner accès au sens du lexique.

Pour les aides spécifiques, j'ai eu recours à des moyens verbaux et non verbaux. Tout d'abord, je n'ai pas présenté le lexique de manière isolée et sous forme de listes, mais directement dans les titres et les phrases explicatives. On peut considérer en ce sens qu'il est présenté en contexte, sans compter que l'apprenant est susceptible de le rencontrer dans

les documents authentiques et en situation lors de la réalisation de la démarche. J'ai mis en évidence les mots à définir avec des couleurs et en caractères gras, suivis entre parenthèses de synonymes du mot à l'infinitif pour le cas des verbes « L'assurance maladie **rembourse** (rembourser = rendre/redonner de l'argent) une partie de vos frais de santé », d'une courte définition, parfois de paraphrases, et les sigles sont simplement décomposés : « Vous devez envoyer votre feuille de soins à votre CPAM (= Caisse Primaire d'Assurance Maladie) ». J'ai parfois voulu fonctionner par relations lexicales « par courrier (= lettre, papier, à La Poste). ».

Pour une compréhension effective des explications, j'ai choisi de répéter certains mots, connus ou nouvellement connus, afin de favoriser leur reconnaissance. Ainsi, pour la fiche « remplir sa feuille de soin », on retrouvera « feuille de soin » à plusieurs reprises, aussi bien dans les titres que dans le contenu de la fiche en elle-même.

Certaines tâches autocorrectives sur Learningapps portent exclusivement sur le lexique. C'est le cas de la fiche portant sur la présentation de la CAF, car comme l'a affirmé Sungyoon, les démarches de simulation au sein du service comportent une forte part d'*input*. J'ai réalisé en partie une simulation, et le lexique recouvrait différents thèmes : le logement, le patrimoine, les relations familiales. Concernant le patrimoine, j'ai rencontré des termes juridiques que je ne connaissais pas moi-même. J'ai de ce fait conçu des activités portant sur le lexique des types de logement et ses acteurs (locataire, bailleur, propriétaire). Culturellement parlant, les mots concernant les relations familiales méritaient des activités sur les relations de couple et les situations familiales (petit copain, mari, femme, conjoint, concubin, séparation, divorce, veuf) mais aussi sur les différents contrats d'union en France (union libre, PACS, mariage). Pour varier les activités, certaines sont sous forme de mots fléchés, d'autres demandent d'associer des mots et des images, tandis que pour d'autres, il faut, à la manière d'un jeu du millionnaire ou d'un QCM, choisir la bonne réponse.

Certaines fiches comportent de nombreuses images, comme c'est le cas pour la fiche présentant les médecins spécialistes. Pour chaque médecin, j'ai intégré le nom de sa spécialité en titre, accompagné d'une ou plusieurs photos. Pour le dentiste, j'ai par exemple sélectionné la photo d'un praticien en consultation ainsi qu'une photo de maquette de dents semblable à un dentier. J'ai aussi intégré des tâches de révision sur les parties du corps, et j'ai structuré la fiche en présentant les médecins spécialistes selon la région du corps dont ils s'occupent, en partant de la tête jusqu'aux pieds.

Enfin, j'ai intégré à chaque fiche un encadré intitulé « Aides » comportant des ressources d'arrière-plan. Il s'agit d'aides générales, car j'y ai intégré des liens URL renvoyant à différents dictionnaires monolingues en français, un dictionnaire bilingue, ainsi que des dictionnaires de synonymes afin de compléter au cas où les aides spécifiques seraient insuffisantes.

9.2. Les contenus

9.2.1. Choix des fiches à concevoir

Comme nous l'avons vu à partir des enquêtes et dans les objectifs définis à partir des besoins des apprenants, ces derniers n'ont pas tous les mêmes besoins au même moment, il faut donc veiller à ce que les supports puissent être accessibles à tout moment. Selon le CECRL, de nombreux programmes ont la tâche comme élément central « Ces tâches [...] « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe. » (2001 : 121). Afin que les contenus puissent correspondre à leurs besoins, je me suis appuyée sur les résultats des questionnaires et des entretiens analysés dans la Partie 2. Je me suis aussi inspirée des thématiques du MOOC cité précédemment. En focalisant chaque fiche sur une tâche finale définie dès le titre, par exemple « Lire une ordonnance », l'apprenant peut directement identifier la tâche qu'il a à accomplir de manière ciblée et elle n'est pas rattachée à une progression. Bien sûr, certaines fiches nécessitent de se référer les unes aux autres pour mieux appréhender l'ensemble du système. Dans la fiche intitulée « Lire une ordonnance », j'y présente les médicaments génériques et princeps, il est ainsi naturel de renvoyer les apprenants vers une fiche qui porte sur les remboursements pris en charge par l'Assurance maladie. J'ai classé les fiches à réaliser sous différentes catégories (Annexe 8). La catégorie « travail » englobe par exemple les fiches intitulées : Travail des étudiants en France, écrire son CV, écrire un mail de motivation, faire une demande d'Autorisation Provisoire de Travail. Pour les différencier, j'ai mis en place un code couleur. Ainsi, les pages des fiches appartenant à la catégorie de la santé sont bleues pâles, celles de la catégorie « travail » sont vertes, etc. J'ai veillé à ce que le texte et les images se détachent bien du fond pour le confort de lecture.

9.2.2. Choix des documents supports

Comme je l'ai précisé plus haut, chaque fiche est centrée sur une tâche finale déterminée. Certaines d'entre elles ont pour objet le remplissage d'un document comme c'est le cas pour les fiches « Remplir ma première déclaration d'impôts », « Remplir sa

feuille de soins ». Ces premiers documents authentiques sélectionnés sont donc les documents à remplir eux-mêmes. D'autres fiches portent quant à elles sur la lecture d'un document « Lire une annonce de logement », « Lire une offre d'emploi ». D'autres fiches portent sur des démarches à réaliser sur Internet. Il s'agit par exemple de remplir des formulaires en ligne ou encore d'effectuer une inscription. Le document authentique constitue donc le site Internet en question. Pour détailler les différentes étapes à réaliser, j'ai fait des captures d'écran que j'ai ensuite intégrées aux fiches. J'ai bien entendu ajouté les liens URL renvoyant aux sites évoqués. J'ai aussi sélectionné des documents supplémentaires intégré dans des tâches autocorrectives permettant de mieux comprendre les démarches. Pour la fiche qui présente « les impôts en France », j'ai sélectionné une vidéo de la chaîne YouTube 1 jour 1 question « à quoi ça sert de payer des impôts ? » qui présente le système des impôts français ainsi que différentes taxes. Par la rencontre avec les documents nécessaires aux démarches et à d'autres documents de la langue-culture cible, devrait se manifester la composante de « savoir-comprendre » de la compétence communicative interculturelle, mettant en œuvre une interprétation, une mise en relation et une explicitation des événements et documents entre la culture cible et celle de l'apprenant.

9.2.3. Conception des tâches autocorrectives

Afin de différencier les parties explicatives des tâches autocorrectives à réaliser, j'ai intégré à chaque fiche des encadrés bleu foncé intitulés « S'Exercer ! » comportant un titre, par exemple « Conseil pour bien choisir son médecin traitant », une consigne « 2 – Faites les activités pour avoir des conseils : » et le thème de l'activité « Le bon et le mauvais médecin » qui intègre un lien URL renvoyant à l'activité sur Learningapps. Pour la didactisation des documents choisis, je me suis efforcée de proposer des activités variées et de diviser les différentes tâches selon le parcours à étapes : prélecture/pré-écoute, lecture/écoute, et systématisation. Pour l'étape de prélecture ou de pré-écoute, j'ai proposé des activités d'anticipation portant sur des éléments évoqués dans les documents. Pour la fiche « Lire une annonce de logement », j'ai par exemple proposé une tâche sur les sites d'annonces de logement sous forme de puzzle sur Learningapps. Elle fait appel aux connaissances antérieures des apprenants, leur demandant de classer les logos de différentes enseignes proposés par catégories : agences immobilières, sites spécialisés en annonces de logement et autres sites d'annonces généralisées. Pour l'activité de lecture, écoute ou visionnage, j'ai pour la plupart des documents proposé un QCM avec des premières questions générales portant sur le type de document, les personnes qui

interviennent le cas échéant, suivis de questions plus précises sur les documents. Les documents papier et les formulaires en ligne à remplir pour certaines démarches mobilisent les compétences de compréhension et production écrite. J'ai ainsi élaboré des activités autocorrectives sur le repérage et la compréhension des consignes données dans un formulaire, m'inspirant du livret « Alphabétisation pour l'emploi ». A partir de la consigne « inscrire les nom, prénom, et adresse en majuscules » donnée dans de nombreux formulaires, j'ai réalisé une activité avec une partie du formulaire préremplie, et c'est à l'apprenant de choisir la bonne version remplie en respectant cette consigne. La réalisation des tâches autocorrectives devrait, elle aussi, faire appel à la composante de « savoir comprendre » de la compétence interculturelle, les apprenants entrant en contact avec des documents de la langue-culture cible. Pour ce qui est des activités de systématisation ou de prolongement, elles se réalisent dans la tâche finale en elle-même, par exemple lorsque l'apprenant remplit son formulaire, mais aussi dans la réalisation de la situation-problème.

9.2.4. Les situations-problèmes

Nous avons détecté un besoin de connaître la culture administrative française chez les apprenants. Simplement la présenter pourrait conduire à la « folklorisation des stéréotypes » un tant soit peu qu'il y en ait pour certaines institutions, et ça n'est là pas ce que nous voulons. Nous avons aussi évoqué le fait qu'il était difficile d'organiser un travail de groupe en termes de synchronicité pour le développement de l'autonomie. Je me suis fortement inspirée d'une situation-problème élaborée par Shima Moallemi (2019) dans le cadre d'une séquence pédagogique présentée dans sa thèse. Il s'agit du témoignage d'une personne interrogée, « scénarisé » et présenté sous forme de message de forum. Les propos de l'informatrice ont été reformulés afin de faciliter la compréhension. J'ai trouvé ce mode de présentation intéressant, car l'ouverture d'un topic sur un forum peut partir d'une demande d'aide ou encore une invitation à interagir sur un sujet en particulier. Dans le cas de la demande d'aide, on part directement d'un problème à résoudre, ce qui correspond à la situation-problème. J'ai donc pensé à chercher des messages d'expatriés français à l'étranger directement sur des forums, portant sur les différents thèmes des fiches tels que le système de santé ou encore la recherche d'emploi. Le forum « Expat.com » regroupe les messages d'expatriés francophones dans le monde entier. Afin d'impliquer davantage les apprenants dans la tâche, j'ai choisi des messages d'expatriés en séjour dans les pays des apprenants ou voulant s'implanter, me permettant d'utiliser des documents authentiques dans un même temps.

Mise en situation

Voici le message de Dominique sur le forum **expat.com** :

Bonjour,

Mon mari qui ne peut prendre un autre médicament que du doliprane donc du paracétamol seul (à cause d'un traitement lourd pour maladie chronique). Il souffre de douleurs dorsales.

Nous arrivons le 18/11 à Hanoi (actuellement au Japon où n'en trouvons pas). Où pouvons-nous trouver ce médicament à Hanoi ? A l'hôpital ? En pharmacie ? Merci d'avance pour votre aide.

Dominique

Répondez à ses questions ! Adaptez votre réponse à votre pays. Vous pouvez aussi répondre à d'autres questions : Est-ce que les médecins donnent une ordonnance dans votre pays ? Si oui, elle contient quelles informations ? Elle est valable pendant combien de temps ?

Est-ce que certains médicaments sont remboursés ? Refuser un médicament générique, c'est possible ?

Figure 13. Situation-problème extraite de la fiche « Lire une ordonnance ».

J'ai choisi ces messages en sélectionnant des questions que les apprenants peuvent se poser, ou encore des situations qu'ils pourraient vivre en France lorsque les messages exposent en problème. Shima Moallemi postule d'après une affirmation de Louis, que « les situations-problèmes, si elles sont suffisamment répétées et variées, peuvent aider au développement de stratégies que les apprenants pourraient mobiliser pour la construction de rapports interpersonnels interculturels. » (2019 : 280). J'ai donc intégré cet encadré bleu intitulé « Mise en situation » dans toutes les fiches, à la toute fin de celles-ci. Cette tâche constitue aussi une tâche de systématisation. L'apprenant est en mesure de répondre à la situation-problème à l'aide des compétences et savoirs acquis ou qu'il vient d'acquérir lors de la lecture de la fiche et de la réalisation des activités dans un premier temps. Dans les consignes qui figurent après le message, il est demandé aux apprenants d'adapter leur réponse à leur pays. Dans la situation-problème de Shima Moallemi, les questions « Que feriez-vous à sa place ? Aviez-vous les mêmes doutes ? » implique les apprenants dans la tâche en s'adressant à eux directement et a en partie pour objectif de les amener « à exprimer leurs représentations à propos de la société française » (2019 : 283). Il est fort probable que les apprenants aient de nouvelles connaissances à acquérir concernant les procédures dans leurs pays, surtout pour les étrangers. Les situation-problèmes proposées devraient en ce sens amener les apprenants à mobiliser toutes les composantes de la compétence interculturelle en se questionnant sur leur propre culture, à mobiliser leurs savoirs ainsi que leurs expériences pour aider une autre personne et donc jouer le rôle de médiateur culturel. La compétence interculturelle et la compétence d'autonomie se manifesteront aussi dans la réalisation même des démarches administratives.

Chapitre 10. Test des supports et bilan

10.1. Méthodologie : l'entretien de feedback

Après avoir conçu la majorité des supports numériques, nous avons décidé de les faire tester aux apprenants par des entretiens de feedback. L'objectif était de recueillir l'expérience vécue des apprenants lors de la consultation des fiches et de la réalisation des différentes activités. Etant donné qu'il s'agissait de tester les supports conçus, et que j'avais des hypothèses sur les thèmes à aborder, j'ai l'impression qu'il était difficile de mener des entretiens très libres. Il me semble que ces entretiens sont donc plus directifs que les entretiens compréhensifs menés précédemment (chapitre 4). J'ai trop souvent posé les questions dans un ordre précis pour des entretiens voulus semi-directifs d'après mes observations lors des écoutes et de la retranscription, et j'ai abordé les thèmes les uns après les autres (annexe 8). Le contenu étant répétitif, je n'ai pas jugé de présenter la retranscription finale de tous les entretiens de feedback en annexes, et j'ai de plus perdu certaines d'entre elles à cause de problèmes techniques (annexe 10).

10.1.1. Les questions

Tout comme pour les entretiens compréhensifs, j'ai élaboré un guide pour les entretiens de feedbacks (annexe 9). Mes questions étaient parfois trop précises au départ, voire fermées et laissaient peu de libertés, j'ai donc dû le revoir par la suite. Les thèmes principaux étaient les aspects techniques, les démarches administratives et la compréhension. A la fin du mois de mai, nous avons eu une réunion pédagogique avec les autres enseignants de FLE. Nos responsables pédagogiques voulaient savoir comment se déroulaient les cours à distance. L'une de mes collègues a fait une remarque intéressante qui suscitait mon attention pour la conception des supports, et pour leur accessibilité dans un second temps. Selon elle, nombreux étaient les étudiants à suivre les cours sur leur téléphone, car ils ne possédaient pas d'ordinateur. Elle a donc suggéré aux autres enseignants de limiter la quantité de liens à ouvrir pour concevoir le prochain test trimestriel afin que cela se passe dans les meilleures conditions possibles pour les apprenants. J'ai de ce fait envisagé que des problèmes techniques pouvaient survenir lors de la consultation des fiches. Pendant la conception, j'ai tenté de rassembler les activités autocorrectives à réaliser sur Learningapps en matrices d'applications autant que possible pour minimiser le risque de problèmes techniques. Ainsi, j'avais besoin de savoir si les apprenants avaient des problèmes de cet ordre pendant la consultation des supports. Pour

les démarches administratives, je voulais savoir si les apprenants étaient confrontés à la démarche de la fiche pour la première fois, et recueillir leurs productions sur la situation-problème. Ensuite, l'objectif de conception étant l'accès à l'information, il était primordial d'interroger les apprenants sur la compréhension des supports et des activités.

10.1.2. Choix de la langue

J'ai posé les questions en français, invitant cependant les apprenants à s'exprimer en japonais, en anglais ou en espagnol s'ils le désiraient. Tous ont cependant préféré le français, au détriment de certains, avec un peu de switch-code en anglais et en japonais.

10.2. L'échantillon et le déroulement des entretiens

Comme je l'ai précisé au chapitre 4, j'ai réalisé les entretiens semi-directifs servant à recueillir les expériences des apprenants en même temps que les entretiens de feedbacks. Ainsi, l'échantillon d'apprenants interrogés et les modalités de passage des entretiens sont les mêmes pour les deux types d'entretiens (4.1). Afin de mettre les apprenants dans des conditions qui se rapprochent autant que possible de la situation où ils consulteront les supports numériques à l'avenir, je ne leur ai pas fourni d'indications précises, leur donnant pour seule consigne de lire la fiche et de réaliser les activités proposées. J'ai envoyé une fiche par apprenant au format PDF, via le chat du logiciel Zoom et par mail au début des entretiens de feedback. Lors de la prise de rendez-vous et avant qu'ils ne consultent les fiches, je leur ai rappelé que ces entretiens visaient à tester les supports et que je leur poserais des questions ensuite.

10.2.1. Choix des fiches pour chaque niveau

J'ai sélectionné une fiche par niveau du CECRL. Afin d'avoir différents points de vue sur l'objet évalué, j'ai fait passer deux entretiens par niveau, mis à part pour le niveau B2 pour lequel je n'ai pu obtenir qu'un entretien. Le tableau ci-dessous présente les fiches testées pour chaque niveau.

Niveau	Nom des fiches testées
A1	Déclarer un médecin traitant
A2	Ecrire son CV
B1	Lire une ordonnance
B2	Présentation de la CAF
C1	Remplir sa déclaration de revenus

Tableau 3. Nom des supports testés pour chaque niveau.

10.3. Méthodologie d'analyse

Pour les entretiens de feedback, j'ai choisi les mêmes modalités de transcription et une analyse thématique des données comme au chapitre 4. Le tableau ci-dessous représente donc les thèmes et sous-thèmes les plus récurrents dans les entretiens.

	Sous-thèmes	Thèmes
1	Accessibilité sur différents appareils (9)	L'accessibilité
2	Accessibilité Internet (9)	
4	Liens morts (2)	
5	Accès aux sens des UL inconnues (9)	La compréhension
6	Problèmes de compréhension sur Learningapps (4)	
7	Informations trop nombreuses (4)	
8	Présence de mots spécifiques (3)	Les démarches
9	Ressemblances et différences des démarches dans différents pays (4)	
10	Modalités de recherche d'emploi (2)	Les systèmes
11	Système de santé dans le pays des apprenants (2)	
12	Système d'aide sociale dans le pays des apprenants (2)	
13	Système fiscal du pays des apprenants (2)	

Tableau 4. Thèmes et sous-thèmes relevés dans les entretiens de feedback.

10.3.1. L'accessibilité

Plutôt que de parler de problèmes techniques comme j'avais pu me l'imaginer, les apprenants m'ont parlé d'accessibilité. Certains ont déclaré qu'ils n'avaient pas compris immédiatement comment réaliser les activités sur Learningapps, et que c'est en essayant qu'ils ont fini par comprendre tel que Yui « Une fois j'ai, je connais comment ça marche, c'est plus sympa. ». Deux d'entre eux m'ont d'ailleurs demandé de les guider pendant la consultation du support. Nombreux sont ceux qui m'ont dit qu'ils ne savaient pas s'il fallait cocher une ou plusieurs réponses pour les activités sous forme de questionnaires à choix multiples, dont Yui « Certaines activités, questions il y a petite note « il y a plusieurs possibilités ». Mais après, il n'y a pas de notes. Mais en fait il y a plusieurs possibilités. ».

Mes questions concernant les problèmes techniques portaient sur l'appareil utilisé et la connexion Internet. A l'exception de deux apprenantes qui utilisaient un Smartphone, et une autre un ipad, tous les étudiants interrogés ont utilisé un ordinateur. L'échantillon n'était donc pas représentatif des apprenants qui utilisent un Smartphone ou une tablette

tactile. Mis à part Munsuk qui rencontre des problèmes ponctuels, tous m'ont affirmé avoir une bonne connexion. Certains d'entre eux disaient ne pas avoir réussi à ouvrir certains liens dans la fiche et pensaient qu'elle contenait des liens morts. En réalité, il ne s'agissait pas de liens URL mais de mots ou groupes de mots soulignés simplement pour les mettre en évidence, et cela portait à confusion pour les apprenants car les liens des activités autocorrectives étaient soulignés eux aussi.

10.2.1. La compréhension

Pour ce qui est des stratégies d'accès au sens, seul Sungyoon a utilisé un dictionnaire en ligne proposé dans les fiches. Rui du niveau A2 et Munsuk du niveau A1 ont dit s'être servis de Google Traduction pour rechercher des mots. Yui qui utilise Le Petit Royal sous forme d'application sur son téléphone, s'est, en plus, servi de Google traduction en anglais pour la grammaire. D'autres apprenants ont utilisé un dictionnaire bilingue sur leur téléphone comme Yomna. On peut supposer que certains apprenants n'ont pas remarqué l'encadré « Aides » lors de la consultation des fiches, et étant donné que ma consigne de départ était volontairement vague, il est probable que certains apprenants pensaient que l'utilisation d'un dictionnaire n'était pas autorisée comme c'était le cas pour Hanla qui n'y a donc pas eu recours. Les apprenants du niveau B1, ainsi que Vladimir qui a un niveau A2 assez avancé, n'ont pas utilisé d'aide quelle qu'elle soit. On peut supposer que la présence de mots inconnus n'a pas gêné la compréhension de la démarche et des activités, ils auront donc fait appel à leur capacité à déduire le sens, qui s'acquiert surtout au niveau B1 (chapitre 7).

Parmi les causes qui rendaient l'accès au sens difficile, la plupart des apprenants ont dénoncé un surplus d'informations. Ils se sont focalisés sur certaines pages de leur fiche en justifiant leur réponse : « parce qu'il y a beaucoup d'informations » comme c'était le cas de Yui. Dans la fiche « écrire son CV », une page portait sur les couleurs que l'on peut mettre dans un CV en fonction de son domaine d'activité. J'avais cité un site Internet en ajoutant des liens cliquables renvoyant vers un dictionnaire de couleurs en ligne. Les deux apprenants de niveau A2 (4.1) ont trouvé cette partie de la fiche difficile à comprendre car elle comportait de nombreux mots spécifiques.

10.3.3. Les démarches

Les apprenants ont comparé les démarches en France et dans leurs pays, souvent au contact de la situation-problème. Pour les apprenants du niveau B1 qui ont consulté la fiche « lire une ordonnance » (voir Tableau 3), Erika m'a fait part de son expérience dans

son actuel pays de résidence, le Royaume-Uni. Selon elle, les informations d'une ordonnance sont les mêmes qu'en France. Elle ne m'a toutefois pas précisé s'il était possible d'acheter ses médicaments ailleurs qu'en pharmacie. Sungyoon pense que les ordonnances en Corée sont pareilles qu'en France, dans le sens où elles contiennent des informations similaires. Il m'a directement donné sa réponse au problème de Dominique « à sa place, dans cette situation, il faut que, il vaut mieux demander en pharmacie si elle peut l'acheter sans aller à l'hôpital. Après pour cette médicament, Doliprane, on peut l'acheter en pharmacie, sans ordonnance. ». Il pense aussi que refuser un médicament princeps est possible en Corée. Les apprenants du niveau A2 m'ont dit que certaines informations du CV en France, sont les mêmes qu'en Ukraine et en Chine. Tout comme en France, la photo n'est pas obligatoire. Une lettre de motivation n'est cependant pas nécessaire, le mail de motivation est toutefois plus courant car d'après Rui, les démarches de recherche d'emploi se font beaucoup en ligne.

10.3.4. Les systèmes de santé, fiscal et social

En plus des démarches, les apprenants ont comparé différents systèmes. Pour le système de santé, d'après Sungyoon, il existe une sorte d'assurance sociale en Corée. Selon Yomna, il existerait un système de santé publique en Egypte, mais il n'est pas très fonctionnel. En ce qui concerne les aides sociales, Hanla du niveau B2 ignore s'il y a une structure analogue à la CAF en Corée du sud et pense toutefois qu'il existe des services d'aide aux personnes vivant dans la précarité. Yayoi et Yui sont toutes les deux japonaises, elles m'ont donc parlé du système fiscal japonais. Selon elles, de nombreuses taxes existent au Japon également. Elles supposent toutes deux que le système japonais permet aux personnes pauvres de payer moins d'impôts.

On peut supposer à partir de ces résultats que les situations-problèmes aident en effet les apprenants à développer une compétence de médiateur-culturel, car ils pourront aider une autre personne à effectuer une démarche administrative en l'informant du fonctionnement des différents systèmes de santé, fiscal et social de son pays.

Les entretiens de feedback nous ont permis de vérifier que les objectifs de conception ont été atteints et de faire émerger un certain nombre d'axes d'amélioration. Il s'agira ensuite de donner un meilleur accès aux liens et aux activités, un meilleur accès au sens et à l'information, et enfin de proposer des moyens pour pérenniser le dispositif.

Chapitre 11. Pistes de remédiation et améliorations

11.1. Résolution des problèmes

11.1.1. L'Accessibilité

Nous avons constaté que les problèmes rencontrés par les apprenants pour la réalisation des activités autocorrectives n'étaient pas à proprement parler, « techniques », mais qu'ils touchaient plutôt à la formulation des consignes et à la prise en main de Learningapps. Nombreux étaient les apprenants à avoir déclaré qu'ils ne savaient pas toujours s'il fallait cocher une ou plusieurs réponses pour les QCM sur Learningapps. Il a donc fallu ajouter cette information aux questions qui demandaient plusieurs réponses pour clarifier les consignes. Une part d'incompréhension portait aussi sur le métalangage des consignes. Réaliser une fiche ou une activité portant sur ce métalangage sera utile pour tous les niveaux. Pour ce qui est de la prise en main de Learningapps, deux choix s'offrent à nous. Il est possible de réaliser des tutoriels pour utiliser l'application, ou renvoyer vers un tutoriel existant sur Internet. Seulement, l'offre des activités sur l'application est variée et réaliser un tutoriel pour chaque type d'activité peut s'avérer fastidieux. Il serait donc judicieux de limiter le tutoriel à certaines actions, telles que : « comment répondre aux questions », « comment valider ses réponses », « comment relire la consigne et consulter le document à nouveau ». Cela constituera en une aide méthodologique, premier pas vers l'autonomie. Une autre solution est le tutorat. Nous avons vu dans le chapitre 2 qu'un tutorat pour la prise en main est souvent d'un grand secours au début de la formation.

Un autre problème concernait la mise en page des fiches. Dans la partie portant sur la conception des supports, j'avais précisé que les liens URL des activités, ainsi que des liens renvoyant à des sites Internet à consulter étaient intégrés dans le corps du texte et soulignés. J'avais également souligné des mots importants, et les apprenants pensaient qu'ils avaient affaire à des liens défectueux. Une solution simple pour discriminer les liens et les mots importants est de conserver la mise en page soulignée pour les liens, et de mettre en évidence les mots importants uniquement en caractères gras. J'ai aussi ajouté à côté de chaque lien à consulter un curseur de souris afin de signifier qu'il faut cliquer sur la partie du texte souligné. Pour le premier lien de chaque fiche et dans l'encadré « Aides » la mention « cliquez ici » ou « ctrl + clic » accompagne l'icône du curseur.

11.1.2. Les contenus

Nous avons vu lors de la phase de test des fiches auprès des apprenants que certaines d'entre elles contenaient trop d'informations. C'était le cas par exemple pour la fiche « écrire son CV » dans laquelle la partie portant sur les couleurs était trop longue, celle-ci comportait de nombreuses unités lexicales inconnues pour bon nombre d'apprenants et n'était pas forcément nécessaire pour la réalisation de la tâche finale. Passer en revue le contenu de chaque support est donc important pour s'assurer qu'il n'y ait pas un surplus d'informations et pour simplifier les explications.

11.1.3. La langue des fiches pour les petits niveaux

Si Yomna du niveau A1 semblait ne pas avoir de difficultés particulières lors du test de la fiche qui lui a été assignée, ça n'était pas le cas de Munsuk, du même niveau. Avoir accès aux supports sera sans doute difficile pour les primo-arrivants, et quand bien même nous avons tenté d'estimer quelles démarches les apprenants auront à réaliser en premier en arrivant en France, les apprenants auront toujours des démarches différentes à réaliser à différents moments, quel que soit leur niveau de maîtrise du français. Ainsi, l'établissement aura sans doute à traduire certaines fiches dans la L1 des apprenants, au moins en russe, en chinois, en coréen et en japonais car les apprenants sont plus nombreux à avoir ces langues pour langue première. Une traduction en anglais serait aussi souhaitable pour les apprenants d'autres nationalités. On peut supposer que l'équipe administrative et les enseignants maîtrisant ces langues ou bien des traducteurs en auront la charge. Afin que les supports numériques soient accessibles uniquement aux apprenants des petits niveaux, il faudra réfléchir à un système d'accès avec mot de passe.

11.2. Des actions pour la pérennisation du dispositif

11.2.1. Le tutorat à mettre en place

Pour la pérennisation du dispositif, un tutorat s'impose. Nous avons vu dans le chapitre 8 que deux types de tutorat s'offrent à nous, un tutorat « réactif » et « proactif ». Dans notre situation où les apprenants consulteront les supports en autonomie, un tutorat réactif est plus approprié. Le tuteur interviendra uniquement à la demande des apprenants. Il me semblait que la question d'un tutorat n'avait pas été évoquée lors de la formulation de la commande, à moins d'un oubli de ma part. J'ai donc demandé à ma responsable pédagogique si un tutorat était envisagé après mon départ pour la continuité du projet et si l'atelier de soutien administratif serait maintenu. D'après elle, ce sera le cas, mais la prise de contact avec les tuteurs et la nomination de tuteurs n'ayant pas encore été arrêtées, elle

m'a proposé d'ajouter son adresse mail dans les fiches. Je les ai donc ajoutées à l'encadré « Aides » contenant les aides globales. Les apprenants pourront contacter les tuteurs en question en cas de besoin. Je propose de suivre le modèle du tuteur de Denis (2013) détaillant des actions, pouvant être réparties entre plusieurs acteurs de l'établissement :

1. « l'accueil, la mise en route des actions de formation » : il s'agit de la prise de contact avec les apprenants, la présentation du dispositif de formation et des rôles du tuteur, lier les activités au projet de l'apprenant et rappel du calendrier.
2. « l'accompagnement technique » : l'enseignant accompagne ici les apprenants dans l'environnement numérique, lorsqu'ils ont des problèmes techniques.
3. « L'accompagnement disciplinaire » : il s'agit de fournir des ressources.
4. « l'accompagnement méthodologique » : peut être centré sur « les méthodes de travail et l'organisation » ou encore sur « le soutien affectif » car une autoformation demande beaucoup d'organisation chez l'apprenant et il peut se sentir seul.
5. « l'autorégulation et métacognition » : il s'agit d'inviter l'apprenant à tenir un carnet de bord et d'en tenir un en tant que tuteur. Ils discutent ensemble de l'évolution de l'apprentissage de l'apprenant et il reçoit des conseils sur le processus de régulation.
6. « l'évaluation » : le tuteur rappelle les modalités d'évaluation, il invite l'apprenant à s'autoévaluer et donne des feedbacks. Il travaille avec un autre acteur, « le titulaire de la formation » pour l'évaluation des apprenants et apporter des améliorations au dispositif.
7. « la personne-ressource attirée » : elle conseille l'apprenant dans le choix de ses cours et fournit des informations au « titulaire du cours » afin de réguler son cours. Je suppose qu'il s'agit du concepteur du cours, parfois différent du tuteur.

11.2.2. Un livret à l'intention des enseignants

Afin d'éviter que les problèmes évoqués dans le chapitre précédent ne se reproduisent, il me paraît judicieux de rédiger un petit livret à l'intention des enseignants de l'établissement. Ils seront effectivement amenés tôt ou tard à apporter des modifications aux supports dans une optique d'amélioration, ou parce que certaines procédures administratives auront changé. Je pense m'appuyer en partie sur le guide d'utilisation du projet MIMNA. Le livret sera divisé en différentes parties. Tout d'abord, une partie expliquant brièvement la démarche et les objectifs du projet de conception. Ensuite, le guide de conception à proprement parler portera sur la structure des fiches et la mise en

page à adopter pour les différents contenus, accompagné d'une légende. Une autre partie portera sur la modification des activités autocorrectives existantes sur Learningapps, et sur les éléments à prendre en compte pour la réalisation de nouvelles activités. J'ai en effet réalisé les activités à partir de mon compte personnel sur l'application, mais il me paraît bon de signaler aux enseignants qu'il est possible de modifier une activité réalisée par un autre utilisateur. Cela devrait assurer une maîtrise des différents outils.

11.2.3. Mettre les supports numériques à disposition des apprenants

Il avait été convenu, lors de la formulation de la commande, que les supports numériques seraient mis à la disposition des apprenants sur le site de l'établissement, ce dernier ne possédant pas de plateformes pédagogiques de type Moodle ou d'un ENT. Seulement, les paramètres du site ne permettent pas à notre connaissance de privatiser les contenus et d'en réduire l'accès à certaines personnes, et les responsables pédagogiques tiennent finalement à ce que les supports soient réservés uniquement aux apprenants de l'établissement, et non pas à des acteurs extérieurs. Nous nous sommes donc retrouvés à la fin du stage à nous demander comment rendre accessibles les supports aux apprenants. La mise en place d'une plateforme pédagogique engagerait sans doute des frais et du temps supplémentaires, ce qui ne correspond pas aux besoins immédiats de l'établissement. Afin de partager les fiches rapidement et de manière sécurisée, j'ai proposé à mes responsables d'avoir recours à un service de stockage et de partage de documents tels que Dropbox, Google Drive ou encore OneDrive. Ainsi, l'établissement n'aura plus qu'à partager avec les apprenants un lien renvoyant vers les supports stockés sur le service de stockage. Il peut aussi sécuriser l'accès en choisissant un service accessible par identifiant et mot de passe.

11.2.4. Informer sur l'existence des supports numériques

Pour informer les apprenants de la mise en place de l'atelier de soutien administratif, j'ai rédigé un mail aux apprenants, réalisé une affiche, et discuté avec eux à plusieurs reprises. Faire la promotion des supports numériques est tout aussi important. Une première proposition pour développer l'information autour du dispositif est d'informer les apprenants par mail dès leur inscription via un lien renvoyant vers le site de partage sur lequel auront été stockées les fiches, ou sur tout autre service qui aura été retenu. L'annonce du dispositif, aussi bien pour l'atelier de soutien administratif en face à face que les supports numériques, peut aussi être faite sur la page Facebook, qui sert à faire la promotion de l'établissement. L'existence des supports numériques peut aussi être évoquée dans les affiches exposées dans les locaux de l'institut.

Conclusion

Lorsque l'on s'intéresse à la notion de compréhension du point de vue de la psychologie cognitive, on se rend compte à quel point le processus de la compréhension est complexe car il engage plusieurs mécanismes à la fois et requiert une grande concentration chez l'apprenant. De cette manière, identifier les causes d'incompréhension peut s'avérer difficile, et avoir recours à divers procédés explicatifs et facilitateurs, discursifs mais aussi non verbaux tels que les images et la gestuelle, sera judicieux pour donner accès au sens. Comme Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017) l'affirment, bien souvent, ce n'est pas tant la langue en elle-même qui fait obstacle à la compréhension comme on tend à le croire, la cause étant bien souvent culturelle. L'enseignement de la culture en cours de langue a pendant longtemps soulevé de nombreuses questions. Tout d'abord considérée comme entité indépendante, on ne s'imagine plus aujourd'hui l'enseigner sans les langues auxquelles elles sont rattachées. Constituant un pan large, la question de la culture à enseigner est pertinente, rattachée aux besoins et objectifs des apprenants dans l'apprentissage de la langue-cible, à l'instar des minimalistes. Le danger restant ensuite est de vouloir présenter des motifs bien définis de la culture-cible, comme éléments pérennes et immuables, notamment des stéréotypes. Pour faire en sorte à ce que les clichés ne s'installent pas durablement dans les esprits des apprenants, entreprendre un travail pour le développement d'une compétence interculturelle devient nécessaire, celle-ci se manifestant dans la réalisation de la tâche et dans l'autonomie de l'apprenant. Les dispositifs d'autoformation posent inéluctablement la question de l'autonomie, à plus forte raison lorsqu'on les place dans un environnement d'apprentissage numérique. Va-t-on continuer à proposer des dispositifs s'éloignant de la pédagogie traditionnelle et qui demandent une plus grande part d'autonomie, en d'autres mots des dispositifs d'autoformation en ligne et s'inscrivant dans une perspective actionnelle ?

Ma mission de stage avait pour but de répondre à des besoins ponctuels et individuels chez les apprenants pour les accompagner dans leurs démarches administratives, et le dispositif à mettre en place au niveau de la conception se situait dans une situation d'apprentissage numérique. Le dispositif dans son ensemble lors de sa mise en service comprendra des heures en face à face pour intervenir de manière concrète auprès des apprenants, mais aussi des documents à consulter en autonomie sur Internet leur permettant d'en apprendre davantage sur la culture-cible au niveau des démarches administratives, et de développer des compétences d'autonomie et de médiateur culturel.

La partie de conception a été finalisée, il est toutefois important de souligner les limites de la mission car il ne s'agit pas d'un travail parfait. Tout d'abord, il était regrettable de n'avoir pu recueillir davantage de réponses aux questionnaires au début du stage, malgré les relances. Le temps consacré pour réaliser un projet de cette ampleur, et le temps qui m'a été réservé par les autres acteurs, à savoir un peu plus de cinq mois auront été un peu court. Les circonstances dans lesquelles le stage s'est déroulé, en grande partie pendant la crise sanitaire, nous ont empêchés de mener à bien certains objectifs et nous ont ralenti dans le travail entrepris. Par exemple, la communication ne se faisait que par mail, et l'équipe étant sans doute davantage occupée par les cours en ligne que par les cours en présentiel habituellement, il était difficile d'avoir des retours sur le travail de conception rapidement. Nous n'avons pas pu poursuivre le travail d'observation en parallèle non plus. Bien que le dispositif des heures en face à face a été remis sur pieds, et que le travail de conception est enrayé, les commanditaires préfèrent mettre le matériel à disposition des apprenants plus tardivement et les modalités de partage n'ont pas encore été arrêtées. Nous n'aurons ainsi pas pu observer la réalisation complète du dispositif dans la durée du stage.

Dans la continuité du projet, un tutorat permettra davantage aux apprenants de développer leur compétence d'autonomie, en complément des heures en face à face car il sera réservé au dispositif numérique. Il les aidera aussi beaucoup dans le développement d'une compétence numérique, en particulier lors de la prise en main des différents outils. La traduction des supports en langue première des apprenants donnera un meilleur accès au sens, aussi plus rapide pour les faibles niveaux. Enfin, un livret aidera les enseignants dans la conception et l'amélioration des supports et des tâches.

En définitive, nous constatons qu'un projet de conception de supports explicatifs sur les démarches administratives n'est pas un travail figé. Il se doit d'être vérifié auprès des apprenants, amélioré et réactualisé lors de changement au niveau des procédures.

Cette expérience a été enrichissante, tant au niveau personnel que professionnel. J'ai dû contourner ma phobie administrative en cherchant des informations sur le sujet, qui plus est en essayant d'adopter le point de vue des apprenants pour les aider le mieux possible et concevoir les supports. J'ai aussi pu expérimenter la mise en place d'un premier dispositif presque dans sa totalité, ainsi qu'une démarche de recueil de données. J'ai encore des progrès à faire à ce niveau, j'ai toutefois trouvé les missions intéressantes et cela me sera profitable pour mettre en place de nouveaux projets à l'avenir.

Bibliographie

Albero, Brigitte, 1999. *Du triangle aux triangulations pédagogiques : une transition vers de nouvelles modalités de formation*. Les Carrefours de L'éducation, (7), 104-114.

Albero, Brigitte, 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel, du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, L'Harmattan.

Barbot, Marie-José, Camatarri, Giovanni, 1999. « Vers une théorie de l'apprentissage autonome », dans : *Autonomie et apprentissage*. L'innovation dans la formation, sous la direction de Barbot Marie-José, Camatarri Giovanni. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Education et formation », p. 49-118, [en ligne], <https://www.cairn.info/autonomie-et-apprentissage--9782130501220-page-49.htm> consulté le 11/07/2020.

Bertocchini, Paola, et Costanzo, Edvige. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. Paris : Clé international.

Blanchet, Alain, et Gotman, Anne. 2010. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. éd. François de Singly. 2e éd. refondue Paris : Nathan.

Blondel, Eliane, 2001. « L'enseignant et les savoirs spécialisés », *Les Carnets du Cediscor*, n°7, [En ligne], <http://journals.openedition.org/cediscor/298> consulté le 10/07/2020

Bogaards, Paul, 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, (Langues et apprentissage des langues, Crédif.) Paris : Hatier/Didier, pp 165-186.

Boulton, Alex, 1998. *L'acquisition du lexique en langue étrangère*. In E. d. Mines (Ed.), Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS (pp. 77-87). St Etienne, France.

Bourdet, Jean-François. 2007. « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif », *Alsic* Vol. 10, n° 1, [En ligne], <http://journals.openedition.org/alsic/522> consulté le 23/07/2020.

Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Catroux, Michèle. 2009. « La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2 », *Recherches en didactique des*

langues et des cultures, [En ligne], <http://journals.openedition.org/rdlc/2045> consulté le 26/04/2020.

Causa, Mariella. 2001. « De la simplification en classe de français, langue professionnelle », *Les Carnets du Cediscor*, n° 7. [En ligne], <http://journals.openedition.org/cediscor/302> consulté le 08/04/2020.

Chevallard, Yves. 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

Cicurel, Francine. 1985. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE International.

Collès, Luc, 2013. *Passage des frontières*, Louvain-la-neuve, Presses universitaires de Louvain, p75-90 [en ligne], <https://books.openedition.org/pucl/2048> consulté le 15/06/2020.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

Cornaire, Clodette, Germain, Claude, Galisson, Robert. 1999. *Le point sur la lecture*, Paris, CLE international.

Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. (2e édition revue et augmentée)

Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris, ASDIFLE-CLE International.

Dabène, Louise, 1984. Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. *Centre de didactique du français (dir.) Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Ellug, Université de Grenoble 3, pp. 129-138.

De Ketele, Jean-Marie, Roegiers, Xavier. 1996. *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Méthodes en sciences humaines. 3e édition, Paris, De Boeck Université.

Denis, Brigitte. 2003. « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? » *Distances et savoirs*, Vol. 1, n° 1/, p. 19-46, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm> consulté le 23/07/2020

Demaizière, Françoise. 2007. « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic*, Vol. 10, n° 1, [en ligne], <http://journals.openedition.org/alsic/220> consulté le 23/07/2020

Demougin, Françoise. 2012. « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? », *Linguarum Arena* - Vol. 3, pp 103-115. [en ligne], <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf> consulté le 12/07/2020

Dervin, Fred. 2010. « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». *Recherches en éducation*, n°9, pp.32-42, [en ligne], www.recherches-en-education.net/spip.php?article131 consulté le 27/06/2020

De Singly, François. 1992. éd. 2012. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (3^e édition), Paris, Armand Colin.

Estève, Isabelle, Coron, Guillaume, Gaultier, Sydney. 2019. « Projet MIMNA : Optimiser l'accès à l'information des MNA, optimiser la médiation des professionnels », *2ème colloque international de psychologie clinique interculturelle Mineurs Non Accompagnés : Quels accompagnements pour quels projets ?*, Chambéry, Université Savoie Mont-Blanc.

Galisson, Robert. 1988. « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*. pp. 325-341. [en ligne], https://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133 Consulté le 11/07/2020.

Grossman, Francis, 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, pp. 139-166

Hamon, Laurence. 2007. « Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales », *Alsic*, Vol. 10, n° 1, [En ligne], <http://journals.openedition.org/alsic/597> consulté le 19/07/2020

Hamon, Laurence et Renard, Carole. 2006. « Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia », *Alsic*, Vol. 9, [En ligne], <http://journals.openedition.org/alsic/264> consulté le 7/07/2020.

Kaufmann, Jean-Claude. 2011. *L'entretien compréhensif*. éd. François de Singly - 3e éd, Paris, Armand Colin, Première éd. 1996.

Laufer, Batia. 1994. « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], <http://journals.openedition.org/aile/4895> consulté le 14/05/2020.

Leduc-Adine, Jean-Pierre, 1980. « De la terminologie lexicale : quelques problèmes théoriques et pratiques », *Langue Française* n°47, pp. 6-24.

Linard, Monique. 2003. « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. » B. Albero. *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès / Lavoisier, pp.241-263, <http://www.lavoisier.fr/>

Louis, Vincent. 2009. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Bruxelles, EME.

Moallemi, Shima. 2019. *Expatriation en France et développement de compétences pragmatiques (et) interculturelles. D'une enquête auprès d'Iraniens expatriés à l'expérimentation d'une démarche didactique dans des instituts de FLE à Téhéran*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Mangenot, François, Soubrié, Thierry, 2010. « Classer des cybertâches : quels critères ? quels obstacles ? » *Etudes de linguistique appliquée*, n°160, Informatique et enseignement des lettres.

Pillonel, Marlyse, Rouiller, Jean, 2001. « Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant », *Cahiers pédagogiques*, n°393, [en ligne],

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> consulté le 28/07/2020

Porcher, Louis. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Education.

Portine, Henri. 1998. L'autonomie de l'apprenant en question, *Alsic*, Vol. 1, n° 1 [En ligne], <http://journals.openedition.org/alsic/1466> consulté le 28/03/2020 consulté le 29/04/2020.

Quintin, Jean-Jacques. 2008. *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet – Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat. Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal Grenoble 3.

Quintin, Jean-Jacques. 2013. « L'autonomie en question(s), In : M. Masperi (Coord.) Apprendre à s'auto former en langue : approches créatives et outils numériques ». *Les Langues Modernes*, n° 4, 17-29.

Ramos, Elsa. 2015. *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses*, Paris, Armand Colin.

Ruel, Julie, Allaire, Cécile, (Dir.). 2018. *Communiquer pour tous. Guide pour une information accessible*, Saint-Maurice, Santé publique France.

<http://w3.uqo.ca/communiquerpourtous>

Rioufreyt, Thibaut. 2018. « La transcription d'entretiens en sciences sociales », [en ligne], <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document> consulté le 3/07/2020.

Soubrié, Thierry. 2010. « Compte rendu de [Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements] ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n°7 (1), pp6–17. <https://doi.org/10.7202/1000021ar>

Vaillant, Pascal, Bordon, Emmanuelle, Sautot, Jean-Pierre, 2004. « Interprétation des pictogrammes : genèse d'une compétence », In *Sémio — Congrès de l'Association Française de Sémiotique*. Lyon, (Actes à paraître sous la forme d'un volume Sémiotique des âges de la vie), [en ligne], <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=2861866> consulté le 25/02/2020.

Sitographie

Réseau Alpha. 2020. En ligne : <https://www.reseau-alpha.org/malette-du-formateur/outils/20da6-alphabetisation-vers-l-emploi> consulté le 12/02/2020

Ambassade de France à Tokyo. 2017. *Normes requises pour les photographies d'identité*. En ligne : <https://jp.ambafrance.org/Normes-requises-pour-les> consulté le 10/07/2020.

France Université Numérique. 2020. *Vivre et accéder à l'emploi en France*. En ligne : <https://www.my-mooc.com/fr/mooc/vivre-et-acceder-a-l-emploi-en-france/> consulté le 16/03/2020.

ISMAL. 2020a. *Notre histoire*. En ligne : <https://www.ismal.fr/about-us/> consulté le 12/02/2020.

ISMAL. 2020b. *Programme*. En ligne : <https://www.ismal.fr/programme/> consulté le 12/02/2020.

ISMAL. 2020c. *Cours de chinois – mandarin*. En ligne : <https://www.ismal.fr/programme/chinois> consulté le 12/02/2020.

ISMAL. 2020d. *Français langue étrangère*. En ligne : <https://www.ismal.fr/programme/francais-langue-etrangere/> consulté le 12/02/2020.

CNRTL. *Autonomie, étymologie*. 2020. En ligne : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/autonomie> consulté le 12/02/2020.

Sigles et abréviations utilisés

CAF : Caisse des Allocations Familiales

CERL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CERFA : Centre d'Enregistrement et de Révision des Formulaires Administratifs

DEL F : Diplôme d'Études en Langue Française

ENT : Espace Numérique de Travail

FLE : Français Langue Étrangère

ISMAL : Institut Supérieur de Marketing et Communication

TCF : Test de Connaissance du Français

TEF : Test d'Évaluation de Français

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UL : Unité Linguistique

URL : Uniform Resource Locator

Signification des expressions latines utilisées

Idem – Même ouvrage et même(s) page(s)

Ibidem – Même ouvrage mais page(s) différente(s)

Table des illustrations

Figure 1. Proportion des apprenants ayant répondu au questionnaire par niveaux du CECRL	27
Figure 2. Réponses des apprenants pour les items 20 et 21.	28
Figure 3. Réponses des apprenants pour les items 23 et 24.	29
Figure 4. Les éventuelles causes de l'incompréhension.....	30
Figure 5. La question 3 et sa légende.	31
Figure 6. Échantillon de réponses à la question 3.	31
Figure 7. Demande d'aide aux enseignants et à l'équipe administrative.	32
Figure 8. Échantillon de réponses des enseignants à la question 1.	32
Figure 9. Échantillon de réponses de l'équipe administrative à la question 1.	34
Figure 10. Réponses de l'équipe administrative, des enseignants, des apprenants pour les items 5, 6.	35
Figure 11. Réponses des apprenants pour l'item 21.....	35
Figure 12. Évolution du triangle pédagogique dans un contexte d'autoformation (Albero, 1999)..	60
Figure 13. Situation-problème extraite de la fiche « Lire une ordonnance ».	76

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire destiné aux apprenants.....	97
Annexe 2 Questionnaire destiné aux enseignants et à l'équipe administrative.....	100
Annexe 3 Résultats de l'enquête adressée aux apprenants : Question 1	102
Annexe 4 Guide d'entretien : les entretiens compréhensifs	103
Annexe 5 Conventions de transcription	104
Annexe 6 Retranscriptions des entretiens compréhensifs	104
Annexe 7 Echancier.....	113
Annexe 8 Liste des supports réalisés.....	116
Annexe 9 Guide d'entretien : les entretiens de feedback	117
Annexe 10 Retranscriptions des entretiens de feedback	118

Annexe 1

Questionnaire destiné aux apprenants



Niveau :

Soutien administratif - De quoi avez-vous besoin ?

Répondez aux questions. Cochez les cases, ou écrivez une réponse selon les questions.

1. A quelle fréquence rencontrez-vous des problèmes avec les documents ou démarches administratives suivants ?

	Très fréquemment	Souvent	De temps en temps	Jamais
1. Inscription à la sécurité sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Demande de carte vitale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mutuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Déclaration d'un médecin traitant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Visa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Carte de séjour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Justificatif de domicile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Photo d'identité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Demande d'une pièce d'état civil (acte de naissance / mariage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Banque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Assurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Téléphonie (abonnement : téléphone, Internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Transports (abonnement, perte de titre de transport)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Factures (EDF, relevé de compteur, loyer...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Déclaration d'impôts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La Poste et douane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Etudes (supérieures et autres : inscription)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Recherche de logement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Permis de conduire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Travail en France (droits, retraite, fiches de paie, complémentaire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. CV, lettre de motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Pôle emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Fiches CERFA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. CAF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Avez-vous besoin d'aide pour d'autres documents ou démarches administratives ?

3. A qui demandez-vous de l'aide lorsque vous avez des problèmes sur l'un de ces documents ?

	A un enseignant	A l'accueil	Je cherche sur Internet	Je demande à un ami	Je demande à quelqu'un qui a eu le même problème	A une personne qui parle anglais / autre langue	Autre (précisez dans la question suivante)
1. Inscription à la sécurité sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Demande de carte vitale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mutuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Déclaration d'un médecin traitant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Visa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Carte de séjour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Justificatif de domicile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Photo d'identité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Demande d'une pièce d'état civil (acte de naissance / mariage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Banque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Assurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Téléphonie (abonnement : téléphone, Internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Transports (abonnement, perte de titre de transport)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Factures (EDF, relevé de compteur, loyer...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Déclaration d'impôts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La Poste et douane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Etudes (supérieures et autres : inscription)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Recherche de logement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Permis de conduire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Travail en France (droits, retraite, fiches de paie...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. CV, lettre de motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Pôle emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Fiches CERFA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. CAF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Si vous avez coché "autre" à qui demandez-vous de l'aide ?

5. Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes dans la compréhension des démarches ? *Plusieurs réponses possibles.*

- la langue en elle même
- le vocabulaire qui est complexe
- la variété de formulaires existant (il y a trop de formulaires différents)
- les démarches qui sont différentes de mon pays / des pays où j'ai vécu
- les démarches sur Internet
- les démarches par téléphone
- les démarches dans la vie réelle
- Autre : _____

6. Avez-vous des propositions à faire ?

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire.

Annexe 2

Questionnaire destiné aux enseignants et à l'équipe administrative



Questionnaire à destination du personnel de l'accueil

Soutien administratif – identification des besoins des apprenants

Ce questionnaire vise à identifier les besoins des apprenants de l'ISMAC dans leurs démarches administratives.

1. A quelle fréquence les apprenants vous posent-ils des questions sur les documents ou démarches administratives suivants ?

	Très fréquemment	Souvent	De temps en temps	Jamais
1. Inscription à la sécurité sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Demande de carte vitale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mutuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Déclaration d'un médecin traitant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Visa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Carte de séjour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Justificatif de domicile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Photo d'identité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Demande d'une pièce d'état civil (acte de naissance / mariage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Banque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Assurance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Téléphonie (abonnement : téléphone, Internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Transports (abonnement, perte de titre de transport)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Factures (EDF, relevé de compteur, loyer...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Déclaration d'impôts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La Poste et douane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Etudes (supérieures et autres : inscription)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Recherche de logement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Permis de conduire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Travail en France (droits, retraite, fiches de paie, complémentaire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. CV, lettre de motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Pôle emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Fiches CERFA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. CAF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Dites si vous avez des remarques par rapport à la question précédente.

3. Pensez-vous que les apprenants posent des questions différentes au personnel de l'accueil et aux enseignants ?

4. De quoi pensez-vous que les apprenants ont le plus besoin ?

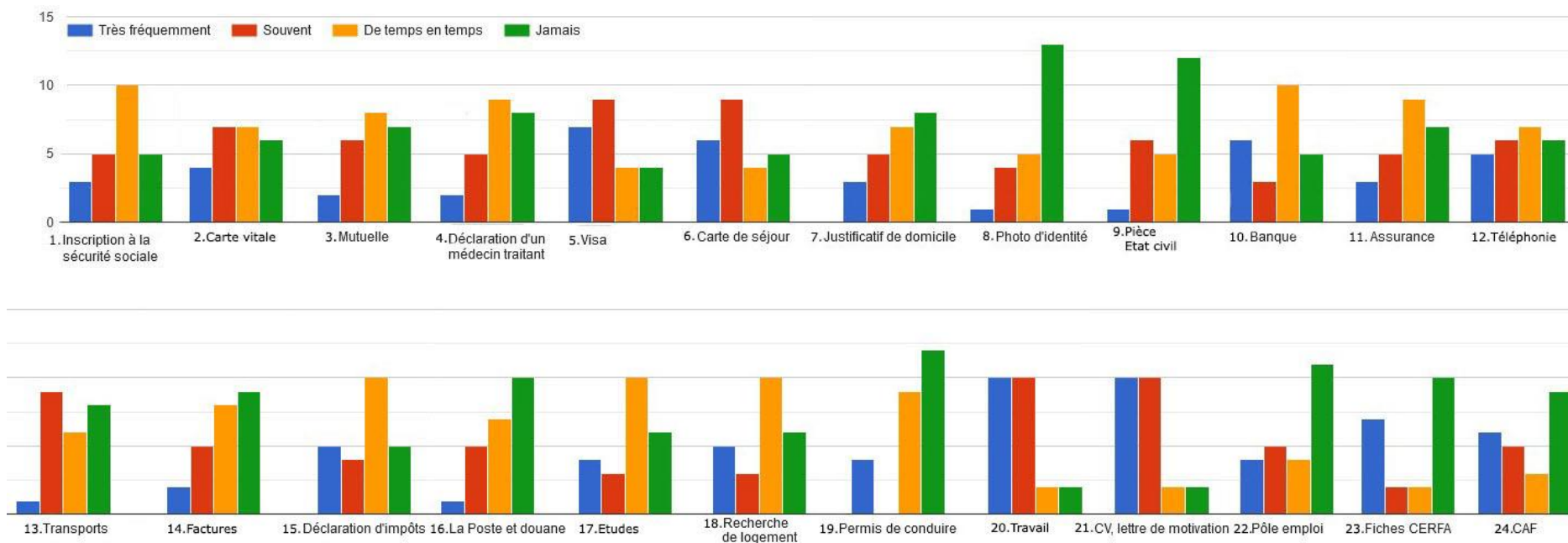
5. Avez-vous des propositions à faire ?

Je vous remercie d'avoir répondu à ce questionnaire.

Annexe 3

Résultats de l'enquête adressée aux apprenants : Question 1

1 - A quelle fréquence rencontrez-vous des problèmes sur les documents ou démarches administratives suivants ?



Annexe 4

Guide d'entretien : les entretiens compréhensifs

1 – Présentation des différentes étapes de l'entretien :

« Avant le confinement, je ne sais pas si tu te souviens, je m'occupais d'un atelier de soutien administratif pour vous aider dans vos démarches administratives. On a ensuite continué par mail. Comme on te l'a dit, j'ai fait des fiches explicatives que vous pourrez consulter quand elles seront disponibles. Pendant cet entretien, je vais d'abord te poser des questions sur ton expérience avec une démarche administrative, et ensuite on passera au test de la fiche. Est-ce que tu acceptes que j'enregistre ? ».

2 – Questions :

- Est-ce que tu as une expérience d'une démarche administrative en France, où tu as eu des problèmes ? Que tu as eu du mal à comprendre ?
- Relance : Qu'est-ce qui t'a posé le plus de problèmes ?
- Qu'est-ce qui était difficile à comprendre ?
- Est-ce que le vocabulaire t'a posé problème dans cette démarche ?
- Relances : Est-ce que tu as des difficultés avec des mots inconnus et pourquoi ? Est-ce que c'est difficile de reconnaître des mots ?
- C'est plus facile ou plus difficile par téléphone, sur Internet ? Ou dans la vie réelle ?
- Est-ce que les démarches administratives en France sont très différentes des démarches dans ton pays ?

Annexe 5

Conventions de transcription

... silences et hésitations

XXX inaudible

? modalité interrogative

! modalité exclamative

, pause courte

. pause plus longue

CAPITALES accentuation

« » mot en langue étrangère ou discours rapporté

() commentaires de l'enquêteur ou de l'informateur, indications sur le ton, rires

aaaaaaa voyelles longues

Annexe 6

Retranscriptions des entretiens compréhensifs

Entretien 1 – Sungyoon

Mélanie – Est-ce que tu as une expérience... d'une démarche administrative en France où tu as eu des problèmes ? Ou que tu as eu du mal à comprendre ?

Sungyoon – Demander une prestation, ou prestation de CAF. Pour l'aide de... une aide de la location.

Mélanie – Ah pour la CAF c'est ça ? (S – CAF, oui, oui) Ah oui, d'accord ! Ok, d'accord.

Sungyoon – C'était bien compliqué.

Mélanie – Pardon, j'ai pas entendu, j'entends pas très bien !

Sungyoon – C'était bien compliqué.

Mélanie – Ah d'accord ok, ok. T'as fait ça sur Internet c'est ça ? (Signe approbateur de la tête) Oui ? Ouais ? Et pourquoi c'était, pourquoi c'était compliqué en fait ?

Sungyoon – Parce qu'il y avait beaucoup de mots que je ne comprends pas.

Mélanie – Mmh, d'accord très bien, ouais. Il y avait peut-être aussi beaucoup de situations différentes, aussi ?

Sungyoon – Ouais.

Mélanie – D'accord, ça a l'air un peu compliqué. D'accord, d'accord. T'as réussi au final ?

Sungyoon – Non. Parce que j'ai besoin de titre de séjour pour ça. Mais mon rendez-vous a été annulé à cause du coronavirus et, je n'ai pas, je n'ai plus de nouveau rendez-vous.

Mélanie – Ah d'accord, ok. Bon, j'espère que ça ira alors ! Ok bon, est-ce que je crois que c'est tout pour ça ? Est-ce que tu as autre chose à dire ?

Sungyoon – Non.

Mélanie – Ok, bon, dans ce cas je crois que c'est tout pour moi. Bon merci, et encore merci beaucoup !

Entretien 2 – Ekaterina

Mélanie – Ok, à cause de ça c'est difficile à comprendre. Donc c'est, est-ce que le, le système administratif pour certaines choses c'est TRES différent euh, avec le système de ton pays par exemple ?

Ekaterina – Euh oui, cette système est un peu différent parce que ici en Angleterre je n'ai besoin pas d'aller en préfecture par exemple, je peux tout faire en ligne. Et je sais qu'en France, c'est pas la même chose.

Mélanie – Ha oui, oui, donc ça c'est plus compliqué.

Ekaterina – Donc il faut prendre rendez-vous. Ça c'est le premier. Après il faut y aller. Donc tout ça.

Mélanie – D'accord, très bien. Euh, après donc pour, par exemple, euh pour un mot, est-ce que tu trouves que un mot est plus facile ou difficile à comprendre, par exemple quand il RESSEMBLE à un autre mot français que tu connais ? Ou par exemple peut-être un mot qui ressemble... euh, à un mot de ta langue ou d'une autre langue que tu connais ? Euh

Ekaterina – C'est, c'est plus facile de connaître le mot.

Mélanie – C'est peut-être mieux que je t'affiche les questions. Euh, je sais pas comment faire (rires). Non, normalement y a un bouton pour partager l'écran. Je sais pas où c'est. Bon, euh, voilà. Et, aussi, aussi... voilà euh, quand c'est, quand c'est un mot qui n'existe pas dans ta langue, est-ce que c'est plus compliqué euh à comprendre ?

Ekaterina – Oui, oui c'est plus compliqué de comprendre.

Mélanie – De comprendre d'accord. Et quand c'est un mot...

Ekaterina – Et de rappelle aussi.

Mélanie – Mmh ? Ha oui, tu disais quoi ?

Ekaterina – Et de rappelle ce, ce mot.

Mélanie – Ha ! De l'app (E - XXX) dre ? De l'apprendre c'est ça ? (E – Oui de l'appXXX) Ou de s'en souvenir ? Ou de s'en souvenir aussi ? Les deux ?

Ekaterina – Les deux ! (rires)

Mélanie – Les deux. Ok, ouais, d'accord. Et, et quand c'est un mot spécifique ou spécialisé, là ça se passe comment ?

Ekaterina – Mmmh. Donc, il faut se souvenir. Mais c'est pas facile. Ha !

Mélanie – Ha oui. Oui, d'accord. Ok. Oui parce que quelquefois, par exemple on apprend un mot, euh assez général, et ça va, et après on doit apprendre des mots déjà plus spécifiques et puis là il faut voir les petites différences... donc euh, ça peut... (M – euh)

Ekaterina – Mais ça, mais ça dépend hein. Par exemple, si, si, j'aime le sujet, par exemple j'aime les vêtements donc c'est pas difficile pour moi de souvenir les mots.

Mélanie – Ha, d'accord !

Ekaterina – Mais si on parle de, si on parle de quelque chose technique, oh.

Mélanie – Ha oui, euh ok, c'est très intéressant. Oui ! D'accord. Euuh voilà. Donc est-ce que tu trouves que, les, les démarches sur Internet c'est plus facile, plus difficile ?

Ekaterina – Euh je pense que c'est plus facile.

Mélanie – D'accord, très bien. Pourquoi est-ce que c'est, euh je sais pas, les consignes, le texte euh... ?

Ekaterina – Euh, je ne sens, euh, j'ai pas de sens, ou j'ai pas de sens de, d'a d'avoir pressée. (Ha ouais !) Donc je pense que, j'ai beaucoup de temps pour faire tout ça et aussi,

ah, je, j'ai aussi mon ordinateur donc si je ne comprends pas quelque chose je peux ah, je peux consulter avec mon ordinateur.

Mélanie – D'accord, oui. Oui j'imagine que ça peut être moins stressant aussi. Et, et les démarches par téléphone par exemple, ou dans la vie réelle par rapport à Internet c'est comment ? C'est moins facile du coup ?

Ekaterina – Euh, c'est moins facile à l'Internet.

Entretien 3 – Vladimir

Vladimir – Euum. Démarches administratives ?

Mélanie – Oui euh, par ex

Vladimir – C'est quoi ça ? (rires)

Mélanie – Ha, par exemple, les démarches administratives... euh c'est (rires) c'est par exemple s'inscrire à la sécurité sociale.

Vladimir – D'accord.

Mélanie – Ce genre de choses ça peut être euh... ça peut être quoi ? Ça peut être plein de choses ! (rires) Ça peut être euh, pour demander une carte de séjour euh

Vladimir – D'accord.

Mélanie – Voilà, c'est ce genre de choses.

Vladimir – D'accord donc euh, quelle question ?

Mélanie – Euh, ah oui. Donc ma question c'est, qu'est-ce qui te pose le plus de problèmes dans ces démarches en France hein. D'accord ? Par exemple est-ce que c'est, est-ce que tu trouves que c'est la langue en elle-même qui XXX

Vladimir – La langue oui. C'est très langue

Mélanie – Oui ? D'accord (V – Oui) Pourquoi ?

Vladimir – Hum parce que quand j'ai fait une carte bancaire, par exemple

Mélanie – Oui voilà, ça, ça en fait partie.

Vladimir – Oui, hum. J'ai attendais pendant 3 mois. Je sais pas pourquoi.

Mélanie – Ah.

Vladimir – Oui, oui, euh. Euh j'ai 3 rendez-vous (M – Mmh), et... ah oui ! Après j'ai, j'ai reçu la carte. C'est très long. 3 mois. Et je ne sais pas pourquoi ! Peut-être euh, eum, euh, ils sont euh, quelques problèmes. Je sais pas ! Donc c'est très très ###

Mélanie – D'accord. Donc est-ce que tu penses que il te manquait une information, parce que tu savais pas combien de délai euh, combien de temps il y avait pour recevoir la carte, ou, ou est-ce que tu penses que pour la langue tu aurais mal lu une explication ? ou...

Vladimir – Mmh.

Mélanie – Oui là est-ce que, dans ce problème, est-ce que tu penses que c'est plutôt un manque d'informations, ou quelque chose de mal compris.

Vladimir – Euh, peut-être manque d'information.

Mélanie – Oui, ouais, c'est différent.

Vladimir – Oui.

Mélanie – Oui, d'accord. Euh après, est-ce que parfois tu trouves que le vocabulaire est complexe, ou ça va ?

Vladimir – Euh le vocabulaire ? Euh, quel ? Quel vocabulaire ?

Mélanie – Ah ! Bah dans, par exemple à la banque ou dans euh, ailleurs, est-ce que tu trouves que le vocabulaire est complexe parfois, ou est-ce que ça va ?

Vladimir – Euh, parfois c'est difficile parce que, il y a les mots spéciaux, (rires) comment s'appelle... spécifiques donc euh, oui, parfois c'est difficile. Pour euh compréhension.

Mélanie – D'accord. Plutôt les mots spécifiques. D'accord, très bien. Oui, et, et quand ça ressemble à un autre mot français, est-ce que c'est facile à comprendre, ou pas ?

Vladimir – Euh...

Mélanie – Ou quelquefois c'est XXX ah il ressemble à celui-là mais c'est pas pareil, mince !

Vladimir – Ha oui. Oui oui oui ! Euh, s, euh. Si (rires) d'accord ! Euh, que euh... parfois, des mots, oui. Ils sont pareils. Il, ils sont pareils. Par exemple essayer, asseyez, et essayer. Par exemple ça, non. Donc c'est un peu difficile pour euh pour compréhension. Euh, je dois réfléchir, et après, je comprends.

Mélanie – Et est-ce que parfois il y a des mots qui ressemblent à des mots de ta langue et est-ce que parfois c'est plus facile à comprendre ?

Vladimir – Euh, c'est, c'est pas souvent.

Mélanie – Pas souvent ? Et

Vladimir – Pas souvent. Peut-être il y a quelques mots qui... qui ressemblent

Mélanie – Oui

Vladimir – Par exemple, administration comme « administrazia » euh en russe, c'est, ça ressemble.

Mélanie – D'accord. Très bien, très bien. Et, et quand c'est un mot qui existe pas du tout dans ta langue du coup, est-ce que c'est vraiment plus difficile à comprendre ou

Vladimir – Oui, c'est plus difficile (rires).

Mélanie – D'accord, très bien. Après, euh, est-ce qu'il y a des démarches qui sont différentes de ton pays, ou d'un pays où tu as vécu, et est-ce que tu trouves que euh, c'est plus difficile à, à faire, ou à comprendre ?

Vladimir – Euh, en France oui. Euh, par exemple, ici, je dois toujours envoyer des lettres. Dans mon pays, il y a pas. C'est c'est obligatoire. Je peux faire quelque chose en ligne ou par exemple dans la administration (rires) parce que c'est très longtemps. J'ai envoyé les lettres et j'attends, j'attends, j'attends ! Donc je sais pas, c'est bon ou ou c'est pas bon (rires).

Mélanie – D'accord, ok, c'est intéressant. Ha oui et du coup en France, est-ce que tu trouves euh, c'est quoi le plus FACILE comme démarche ? Est-ce que c'est sur Internet ? Par téléphone ? Dans la vie réelle ?

Vladimir – Euh, plus facile ?

Mélanie – Oui. Qu'est-ce qui serait plus...

Vladimir – Sur Internet, c'est plus facile, oui.

Mélanie – D'accord. Oui pourquoi ?

Vladimir – Euh, parce que... par ce que, euh, je peux traduire, les mots, que je ne comprends pas, et après j'ai compris ! (rires)

Mélanie – Oui. Oui y a plus de temps aussi peut-être.

Vladimir – Oui.

Mélanie – Oui, d'accord, ok. Euh d'accord. Ha oui, et est-ce que tu trouves que, euh je sais pas, qu'il y a beaucoup de formulaires en France, et tu trouves que c'est un peu difficile de s'y retrouver ? Ou ou ça va.

Vladimir – Oui euh par exemple mon situation avec carte bancaire, Oui ? J'ai reçu euh beaucoup de documents. Je sais pas qui il euh, peut-être trente pages (M – Wow !) (rires) et c'est très beaucoup ! Donc je ne peux pas, euh lire tout ça (rires) maintenant. Donc euh je, euh j'ai besoin de temps, beaucoup de temps pour lire, et pour euh, pour comprendre. Donc c'est ça. Maintenant c'est difficile oui. C'est vraiment difficile ! Peut-être que après je vais comprendre plus bien, euh meilleur. Peut-être c'est, ce sera plus facile.

Entretien 4 – Yayoi

Mélanie – Alors donc euh, est-ce que tu, est-ce que tu... as eu des problèmes de démarches administratives ou tu as eu des difficultés à comprendre ?

Yayoi – Euh, oui, oui. Euh démarches administratives, ça veut que, par exemple, quand renouveler mon carte de séjour...ou comme ça ?

Mélanie – C'est ça. Oui. Oui. Y a eu des problèmes ?

Yayoi – Oui, oui. Notamment, dans cette situation, mmh mmh (raclement de gorge), après le confinement, à cause de Covid-19, euh maintenant c'est très difficile. J'ai reçu mon récépissé, ma récépissé, mais c'est déjà expiré, et (raclement de gorge) avant, euh l'administratif aaa a pro, a annoncé comme euh, à partir de trois euh le quinze mars à (inaudible) le quinze juin on peut automatiquement prolonger.

Mélanie – D'accord, d'accord. (rires)

Yayoi – Oui mais moi c'était pas le cas (M – ha bon ?) et je dois contacter plusieurs fois par mail, par téléphone, et personne répond à moi ! (rires) (haa) C'était donc très difficile.

Mélanie – Ha oui, oui, y'a d'autres étudiants qui ont des problèmes en ce moment et qui m'ont envoyé des messages, et ils disent « Haa je dois faire quoi ? » Oui... moi j'ai cherché aussi, donc je sais pas si, c'est possible de recevoir par euh par la Poste ou pas (rires) c'est pas très clair ! (Y – Oui) Oui. Ils proposent, pour prendre rendez-vous pour euh récupérer le, le titre de séjour (oui, oui) y'a pas toutes les propositions. C'est, c'est pas très clair. (Mmh) (rires) oui, oui d'accord. Donc oui on te répond PAS et donc tu sais pas ce qui se passe en fait ? C'est...

Yayoi – Oh oui. Donc maintenant, euh d'abord, l'administratif m'a annoncé que le, comme j'ai déjà dit, il y a le période qui qui ont, euh non comment dire, qui va permettre de prolonger ces cartes, titres de séjour. Mais moi c'était pas la période. J'étais pas dans cette période donc euh ce n'est, je ne je ne savais pas comment je vais faire, mais après euh, après un semaine ou deux semaines après j'ai (raclement de gorge) j'ai cherché (mmh) encore une fois le, le site web de l'administratif. Donc euh à ce moment-là, la période de prolongation de titre de séjour a prolongé.

Mélanie – Ah d'accord.

Yayoi – Donc euh, moi aussi j’ai, je suis capable, je suis capable de prolonger ma réception XXX et donc euh. Oui donc euh je me suis dirigée de (raclement de gorge) de comment dire de euh suivre la démarche de prolongation de... ha oui. Avant de ça, j’ai reçu un SMS comme euh, comme un étudiant que vous, que tu m’as dit. (M – Oui, oui) Oui, oui, oui. Donc j’ai reçu un SMS et dans cette SMS il a, il s’écrit que euh votre titre de séjour est disponible en préfecture donc vous pouvez prendre rendez-vous, (rires) mais normalement c’est une convocation. Avec l’heure et date, et lieu pour récupérer son titre de séjour. Mais... il n’y avait aucune information dans mon SMS.

Mélanie – Ah (rires)

Yayoi – Donc, j’ai encore cherché sur Internet c’est quoi ce SMS et comment je prends rendez-vous. Et j’ai pas, j’ai pas pu trouver le verbe (raclement de gorge) de prendre un rendez-vous ? (M – mm) pour récupérer mon titre de séjour.

Mélanie – Ah oui.

Yayoi – Oui. Donc c’était très difficile. MAIS j’ai finalement, finalement j’ai réussi de trouver, de le trouver. Et j’ai et je me suis inscrit sur cette démarche. MAIS encore il y a autre problème. Je dois attendre (rires) (raclement de gorge) vingt-et, vingt-et-une jours.

Mélanie – Oh ! Ha oui !

Yayoi – Oui, vingt-et-un jours. MAIS de MAIS ah il y a, ah non ! Avant-hier, j’aaaai j’ai vérifié encore une fois. Leee... de de le mon démarche, et, c’était, ce n’était pas un vingtaine. Une vingtaine de jours. C’était vingt, vingt-deux jours.

Mélanie – D’accord, très bien.

Yayoi – Donc, aussi hier soir j’ai vérifié encore une fois, c’était un, vingt-quatre jour. (rires)

Mélanie – C’est bizarre ! (rires) (Y – XXX) Donc oui, en fait comme tu es niveau C1, je pense que, peut-être, le le le vocabulaire tout ça va. Là le problème c’était surtout qu’est-ce qu’il faut faire en fait, c’était... ça la difficulté.

Yayoi – Mmh

Mélanie – D'accord, d'accord. Très bien (rires). Ah oui c'est vraiment compliqué (XXX) olala. Oui d'accord. Euh donc ça c'était pas facile. Euh d'accord, donc j'espère que ça va s'arranger !

Yayoi – Oui, j'espère !

Mélanie – Oui ! Et comme, et comme c'est sur Internet, c'est, tu trouves que c'est plus facile pour toi que par téléphone ou dans la vie réelle (coupé).

Yayoi – Pardon ?

Mélanie – Ah, euh, sur Internet comme ça les démarches, tu trouves que c'est plus facile que les démarches par téléphone ou dans la vie réelle ? Ou maintenant ça va les trois ?

Yayoi – Démarches par téléphone, c'est un peu difficile parce que parfois, les personnes qui parlent par téléphone avec moi sont, comment dire, vraiment français. Ça veut dire que, il ou elle pense que je peux parler français couramment.

Mélanie – Mais tu parles très bien hein !

Yayoi – Donc la personne, quand ils trouvent que je ne suis pas française, que je ne peux pas très bien parler français, il, devenu un peu méchant.

Mélanie – Ah oui d'accord.

Yayoi – Oui, elle parle très très vite et « Ah oui, au revoir madame ! ».

Mélanie – Ah oui d'accord, au lieu de vouloir t'aider, et de dire « Oh, elle est peut-être pas française alors je vais être plus patient » etc., ils font le contraire.

Yayoi – Oui.

Annexe 7 Echéancier

Etapes du stage	Périodes	Objectifs	Actions
<p>Recherches sur l'existant</p> <p>Analyse de l'existant</p> <p>Analyse des besoins</p>	<p>Semaines 1, 2, 3 (du 20 janvier au 7 février)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mieux comprendre le terrain - Mieux connaître les différents acteurs - Identifier les besoins des apprenants - Informer les apprenants de la mise en place du dispositif 	<p>Prise de connaissance du terrain dans le cadre du stage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation du terrain - Discussions informelles avec les apprenants et le personnel - Analyse de questionnaires et rédaction de questions pour des entretiens - Entretiens avec le personnel de l'accueil - Élaboration et distribution de questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants - Rédaction de mails aux étudiants annonçant le dispositif - Réalisation d'une fiche d'inscription pour l'atelier de soutien administratif (Limitée à une personne par rendez-vous par tranches de 15 minutes) - Premières heures en face à face pour l'atelier de soutien administratif (2 heures par semaine)
<p>Travail de documentation préparatoire</p>	<p>Semaine 4 (du 10 au 14 février)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser des supports existants utiles à la conception des fiches tutoriel - Faire des lectures pour faire émerger une réflexion - Réfléchir sur la méthodologie - Concevoir les premières fiches tutoriel 	<p>Réflexion et conception des supports numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des supports existants : méthodes de langues (Alter Ego +, Edito), tutoriels, référentiels FLI, projet MIMNA, livrets pour primo-arrivants - Analyse de sites Internet concernant les démarches administratives : Ameli, Services-publics, impots.gouv - Recherche de documents authentiques, lectures de textes de lois - Lectures sur les difficultés rencontrées dans les démarches administratives en France - Recherches sur des tutoriels existants

			<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration des premières fiches tutoriel au format Word, contenant des documents authentiques et bruts, des activités autocorrectives (Learningapps), des activités sous forme de situation-problème et des aides linguistiques. - Suivi momentané des apprenants de manière informelle et par mail
Synthèse du contexte	Semaine 5 (du 17 au 21 février)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un premier bilan du travail accompli - Echanger et proposer des idées sur le travail à accomplir - Se mettre d'accord sur la mise en forme des fiches tutoriel - Déterminer les objectifs du stage - Etablir un planning précis - Concevoir les fiches tutoriel en respectant les décisions prises lors du premier bilan 	Réunion de cadrage n°1 avec la tutrice de stage : <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du planning - Présentation et retours sur les premières ébauches des supports numériques - Premiers retours sur l'atelier de soutien administratif : demande des apprenants pour une plage horaire plus large. - 4 heures par semaine définies pour les heures en face à face, à la demande des apprenants - Présentation et remédiation d'une liste de fiches tutoriel à réaliser - Recherches complémentaires - Élaboration de nouvelles fiches tutoriel
Analyse des pratiques Création de supports	Semaines 6, 7 et 8 (du 24 février au 13 mars)	<ul style="list-style-type: none"> - Observer les techniques d'enseignement des enseignants - Observer les pratiques des apprenants - Promouvoir le dispositif au sein de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> - Observation de cours : un niveau par semaine (niveaux A0, A1, A2) - Heures de cours dispensées avec les niveaux A1 et A2 - Sortie pédagogique - Création d'une affiche pour l'atelier de soutien administratif - Recherches méthodologiques - Élaboration de nouvelles fiches tutoriel
Création de la majorité des supports	Semaines 9 à 18 (du 16 mars au 22 mai)	<ul style="list-style-type: none"> - Continuer à concevoir le matériel - Maintenir le dispositif et accompagner les apprenants à distance 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche et didactisation de documents authentiques - Conception de fiches tutoriel - Conception d'activités autocorrectives et d'activités sous forme de situation-problème. - Lectures et recherches méthodologiques - Atelier de soutien administratif à distance par mail avec inscription Doodle

			- Dépôt des supports numériques sur OneDrive pour les mutualiser avec la tutrice de stage
Evaluation du projet	Semaine 19 (du 25 au 29 mai)	- Tester les outils numériques auprès de l'équipe pédagogique - Proposer des pistes de remédiation - Apporter des améliorations	Réunion de cadrage n°2 avec la tutrice de stage : - Retours sur les supports produits - Amélioration des fiches
- Mise en ligne des supports numériques - Evaluation du projet et améliorations	Semaines 20 à 24 (du 1^{er} au 30 juin)	- Tester les outils numériques auprès des apprenants et apporter des améliorations - Evaluer le dispositif, les supports conçus et les résultats	Diffusion des fiches tutoriel - Mise en ligne des supports numériques et de documents vierges - Faire tester le dispositif aux apprenants - Faire passer des entretiens aux apprenants - Faire circuler les questionnaires de fin de projet - Apporter des améliorations au dispositif Bilan - Analyser les résultats et faire un bilan
Pérennisation du dispositif et bilan	Semaines 24 à 26 (du 1^{er} au 20 juillet)	- Promouvoir le dispositif et les supports numériques auprès des apprenants et des enseignants - Elaborer un livret explicatif destiné aux enseignants - Faire un bilan - Faire des recommandations pour améliorer davantage et maintenir le dispositif en fonction du bilan	Promotion et maintien - Promotion de l'outil numérique et du dispositif auprès du personnel de l'établissement et des apprenants - Mettre à disposition des enseignants un livret explicatif du dispositif et du matériel numérique

Annexe 8

Liste des supports réalisés

Santé	Logement
S'inscrire à la CPAM	Rechercher un logement
Mettre sa carte Vitale à jour	Lire une annonce
Prendre rendez-vous chez le médecin	Les impôts
Un rendez-vous chez le médecin : comment ça se passe ?	Le système des impôts – présentation
Déclarer un médecin traitant	Faire sa première déclaration de revenus : remplir le formulaire cerfa 2042 (revenus)
Les médecins et les remboursements	Préfecture, OFII, visa...
Remplir une feuille de soin	Renouveler son visa et demander une carte de séjour pluriannuelle
Lire une ordonnance	Travailler après ses études : changer de visa
Travail et droits / La vie professionnelle	Banque
Travailler quand on est étudiant	Ouvrir un compte
Demander une autorisation provisoire de travail (APT)	Demander une carte
Rechercher et lire une offre d'emploi	Faire opposition (en cas de vol, perte)
Ecrire un CV	Porter plainte
Ecrire une lettre de motivation	
Ecrire un mail de motivation	
Préparer un entretien d'embauche	

Annexe 9

Guide d'entretien : les entretiens de feedback

1 – Présentation des différentes étapes de l'entretien :

« Je vais t'envoyer une fiche sur une démarche administrative. Tu vas la lire et réaliser les différentes activités. Je te poserai ensuite des questions. Si tu as vraiment un problème, n'hésite pas à me le dire. »

2 – Envoi de la fiche sur le chat ou par mail.

3 – Lecture de la fiche et réalisation des tâches par l'apprenant

4 – Questions portant sur le test de la fiche, regroupées par thèmes :

Numérique / pratique

- Tu utilises Internet sur quel appareil ?
- Est-ce que tu as une bonne connexion Internet ?
- Est-ce que consulter cette fiche sur ton appareil a été facile ?

Démarches administratives

- Est-ce que tu as déjà effectué cette démarche ? Relances : En France ? Dans ton pays ?
- Est-ce que tu as personnellement besoin de cette fiche ?
- Est-ce que tu te sens plus ou moins capable de réaliser cette démarche maintenant ?
- Quelle est ta réponse à l'encadré « Mise en situation » ? Relance : C'est comment dans ton pays ?

La compréhension

- Quelles parties de la fiche étaient les plus faciles à comprendre ?
- Au contraire, quelles parties de la fiche étaient plus difficiles à comprendre ?
- Qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre ?
- Relances : Les explications ? Les titres ? Les exemples ? Les activités autocorrectives ? Les images ? Les dictionnaires et aides en ligne ?
- Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ? Tu penses qu'on peut encore améliorer la fiche ?
- Est-ce qu'il manque quelque chose que tu aurais aimé savoir ?

Annexe 10

Retranscriptions des entretiens de feedback

Entretien 1 – Sungyoon

Mélanie – D'accord. Donc les questions... Alors, donc là, sur quel appareil est-ce que euh, euh... sur quel appareil euh est-ce que tu as consulté cette fiche ? Tu utilises quel appareil ?

Sungyoon – Euh, sur mon ordinateur.

Mélanie – Ordinateur. Très bien. Ok. Est-ce que tu as une bonne connexion Internet ?

Sungyoon – Euh, oui, je pense oui.

Mélanie – D'accord, très bien. Euh, alors, est-ce que quand tu as consulté la fiche sur ton ordinateur, est-ce que ça été facile ? Ou est-ce que t'as eu des problèmes techniques ?

Sungyoon – Euh. Non, je pense. Il n'y avait pas de problème.

Mélanie – D'accord très bien. Euh, après, par exemple les activités à faire sur Learningapps, est-ce que tu as réussi à les faire ?

Sungyoon – Euh, oui.

Mélanie – Oui ? Et est-ce qu'il y a eu des problèmes pour afficher les consignes, par exemple ?

Sungyoon – Euh, oui ? Hum... par exemple... il y avait trois, quatre XXX, pour cet exercice

Mélanie – Oui, c'est ça oui, il y avait trois petits exercices

Sungyoon – Oui, et pour que, pour premier, (M – Mmh), si je clique euh, cette, ces chiffres, XXX et si je donne la réponse, hum je vois un... une CARRÉ. Après.

Mélanie – Ah. D'accord !

Sungyoon – Eet s'il y a euh, un carré, c'était pas facile de lire euh la fiche originale.

Mélanie – D'accord, très bien. Merci. Oui, moi j'ai essayé, et en fait j'avais seulement une consigne qui s'affichait et pas les trois autres. Donc je pense qu'il y avait des problèmes

ici. C'est pour ça. Euh, est-ce qu'il y a des activités sur Internet comme ça, est ce que, il y en a que tu as pas bien compris ?

Sungyoon – Littéralement ? Ou ?

Mélanie – Euh, oui, est-ce que tu comprenais pas comment faire une activité ? Ou euh oui. Par exemple ça.

Sungyoon – Oui euh, pour deuxième exercice, je pensais que je dois cliquer VRAI ou FAUX mais... et j'ai compris que je dois virer ces, ces carrés. Après ou avant.

Mélanie – Mmh, d'accord, merci. Ok. Donc c'est tout à ce niveau-là ? Rien d'autre à ajouter ? (S – Hum...) Est-ce que tu as des remarques sur les activités ? Sur Learning apps ou pas ?

Sungyoon – Learning apps

Mélanie – Learning apps c'est en fait c'est, c'est le nom de l'application utilisée pour faire ces activités. Donc est-ce que tu as d'autres remarques à faire là-dessus ? Ou c'est tout ?

Sungyoon – Euh c'est tout.

Mélanie – D'accord merci beaucoup. Est-ce que pendant la lecture de la fiche, ou des activités, est-ce que tu as utilisé, je sais pas si tu as vu tout en haut, il y a à droite de la fiche, il y a un encadré orange il a écrit « Aides » (S – oui). Et en fait c'est des dictionnaires. Est-ce que tu as utilisé ça ?

Sungyoon – Hum, Une fois. Oui, oui.

Mélanie – Une fois ? Ah, d'accord.

Sungyoon – XXX

Mélanie – Oui t'as, t'as utilisé quoi ? Reverso ? Ou l'Internaute ? Ou Larousse ? Ou des dictionnaires de synonymes ?

Sungyoon – J'ai utilisé la, Larousse.

Mélanie – Larousse. Ok très bien, merci. Et est-ce que tu as utilisé un dictionnaire que tu as toi, par exemple sur ton téléphone, ou en papier ou ?

Sungyoon – Oui j'ai, j'utilise normalement le, la dictionnaire de Collins ? Sur Internet.

Mélanie – Ok, ah oui. Et là pendant euh, pendant la consultation de la fiche, est-ce que tu l'as utilisé ?

Sungyoon – Ah, oui, oui.

Mélanie – Ok, ok. Très bien merci. Ah oui et est-ce que tu as utilisé, je sais pas, un support d'explication pour de la grammaire par exemple ?

Sungyoon – Non.

Mélanie – Non ? D'accord. Ok c'est tout pour la partie de technique. Alors ensuite pour la démarche administrative, est-ce que tu as déjà effectué cette démarche, c'est-à-dire « lire une ordonnance » ? En France. En français.

Sungyoon – Euh, non jamais.

Mélanie – Non ? D'accord, ok, très bien. Est-ce que tu en as personnellement besoin ?

Sungyoon – Oui.

Mélanie – D'accord très bien. Alors est ce que maintenant tu te sens capable de lire une ordonnance ?

Sungyoon – Euh (M – à peu près) oui.

Mélanie – Parce que je peux comprendre que ce soit pas tout de suite ! Ok. Il faut un peu de temps parfois ! Euh, tout en bas

Sungyoon – Ah, (M – Ah, oui?) je me suis trompé, j'ai déjà une, j'ai déjà fait une EXPERIENCE de lire une, une ordonnance mais pas pour moi, pour, pour mon chi, chiot, chien.

Mélanie – Ah ! Ok, très bien, d'accord ! Alors tout à la fin de la fiche, il y avait un encadré qui s'appelle « mise en situation ». Est-ce que tu l'as lu ?

Sungyoon – Oui.

Sungyoon – En général, c'est presque pareil que ici je pense. Il y a des médicaments qu'on peut acheter sans ordonnance (Mmh) et ensuite des médicaments, on doit vérifier (l'hôpital ?) XXX certains médicaments.

Mélanie – Ah d'accord, oui en France aussi on ça dépend des médicaments. D'accord, d'accord. Oui, et pour avoir des médicaments, est-ce qu'il faut aller à la pharmacie où est-ce qu'on peut en avoir ailleurs ?

Sungyoon – Ah euh, cette situation, tu as dit ?

Mélanie – Ah oui, pour avoir des médicaments, est-ce qu'on en trouve à la pharmacie ? Ou est-ce qu'on en trouve dans des magasins par exemple ? A l'hôpital ?

Sungyoon – En pharmacie.

Mélanie – En pharmacie ?

Sungyoon – Oui.

Mélanie – D'accord. En France donc, on peut en trouver en pharmacie, à l'hôpital, et aussi il y a des parapharmacies. Par exemple dans un centre commercial, il peut y avoir une partie des médicaments et donc on peut en acheter ici. Mais très souvent des médicaments sans ordonnance pour ceux-là.

Sungyoon – Mais en Corée, seulement en pharmacie.

Mélanie – D'accord, ok.

Sungyoon – On n'a pas d'autres magasins où en acheter.

Mélanie – D'accord, très bien. Euh oui, les ordonnances en Corée, elles contiennent quelles informations ?

Sungyoon – C'est aussi presque pareil. Les informations sur le patient. Et aussi l'hôpital ou la clinique ou aussi la pharmacie. Et quels sont les médicaments prescrits. Et comment on peut les prendre. Et aussi ça indique jusqu'à quand ? c'est valable. Et normalement pour, pendant trois jours. XXX pas long.

Mélanie – Ah, pas longtemps ? D'accord.

Sungyoon – Oui, trois, quatre jours. ça dépend comme le week-end ou pas.

Mélanie – Ah, d'accord. Ok donc t'as à peu près deux-trois jours pour aller à la pharmacie, après c'est pas la peine ! C'est pas possible ?

Sungyoon – Ah, mais bien sûr ici pour recevoir l'ordonnance de l'hôpital, si on visite l'hôpital ou pas encore, on peut recevoir l'ordonnance.

Mélanie – Hum, d'accord. Oui (rires).

Sungyoon – À sa place, dans cette situation, il faut que, il vaut mieux demander en pharmacie si elle peut l'acheter sans aller à l'hôpital. Après pour cette médicament, Doliprane, on peut l'acheter en pharmacie, sans ordonnance.

Mélanie – D'accord, très bien. Euh oui, est-ce qu'en Corée il y a un système comme la Sécurité sociale, et est-ce qu'on peut se faire rembourser certains médicaments ?

Sungyoon – Oui il y a ASSURANCE, sociale pour ça aussi, mais je pense les démarches pour ça c'est un peu différent mais je ne suis pas sûr.

Mélanie – D'accord. Oui et est-ce que, je pense que oui, est-ce qu'il y a des médicaments génériques et princeps ?

Sungyoon – Oui.

Mélanie – Ouais ? Et du coup est-ce que c'est possible de refuser un médicament générique ? Si on veut pas en prendre.

Sungyoon – Mmh... du patient. Oui, c'est possible qu'il REFUSE. Mais sinon doit aller à une autre pharmacie.

Mélanie – Oui d'accord. Alors ensuite, quelles parties de la fiche étaient les plus faciles à comprendre ?

Sungyoon – Dans l'ensemble ? ... Des parties qui, qui me donnent des exemples. C'était facile à comprendre. Comme « une ordonnance est valable pendant combien de temps ». Je pense qu'il y avait aussi qui était facile à comprendre. Oui, différence entre médicament princeps et générique.

Mélanie – D'accord. Ok. Très bien. Et au contraire, tu penses euh, quelles parties étaient plus difficiles à comprendre ?

Sungyoon – En général c'était, c'était bien je pense.

Mélanie – Ah d'accord, ok. Oui si, si vraiment y a une partie que t'as pas bien compris du tout, tu le dis hein ! (Rires) Si tu penses que ça, voilà. Donc c'est bon ? Ça va ou pas ?

Sungyoon – Hum, oui.

Mélanie – Oui ? D'accord, ok. Euh, oui voilà. Donc qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre ? Donc tu as déjà dit des exemples c'est ça ?

Sungyoon – Oui.

Mélanie – D'accord. Et quoi d'autre ? Est-ce qu'il y avait d'autres éléments qui t'ont aidé à bien comprendre ? Donc par exemple, ça peut être aussi les explications, les titres, les activités, les images, les dictionnaires... par exemple.

Sungyoon – Hum, les titres.

Mélanie – Les titres ? D'accord.

Sungyoon – Les titres, c'était clair.

Mélanie – Ok, d'accord, très bien. D'accord très bien d'accord, d'accord. Ok bon. Est-ce que c'est tout ?

Sungyoon – Oui.

Mélanie – Oui ? Ouais ? Pas de remarques à faire, rien ? Est-ce que tu penses qu'il y a des choses à améliorer ou pas ?

Sungyoon – Euh, une chance d'améliorer ou ?

Mélanie – Ah ! Oui, est-ce que tu penses que, il y a des parties dans la fiche qui pourraient être améliorées, je ne sais pas. Ou quelque chose que tu aurais aimé voir.

Sungyoon – Euh, par exemple remboursements de frais de médicaments.

Mélanie – Ah, comment ? Les effets ?

Sungyoon – Euh, remboursements (M – Ah!) de frais.

Mélanie – Alors ça, euh, il y a, j'ai fait une autre fiche là-dessus en fait.

Sungyoon – Ah, oui.

Mélanie – Sinon ça aurait fait beaucoup tu vois, pour une seule fiche. Déjà je pensais « Olala, j'ai écrit beaucoup de choses, ça fait peut-être beaucoup », euh, donc j'ai fait une autre fiche pour les remboursements. Spéciale.

Sungyoon – Oui c'est mieux je pense. Oui.

Entretien 2 – Yui [Extraits]

Mélanie – Alors déjà... des questions sur les aspects techniques. Là maintenant tu utilises quel appareil ?

Yui – Euh, ordinateur.

Mélanie – D'accord. Ton ordinateur. Très bien. Est-ce que tu as une bonne connexion Internet ?

Yui – Oui ! En fait c'est le, comment ça s'appelle. C'est la fibre, avec orange. Parce que mon mari joue beaucoup (rires) les consoles ! C'est important pour lui !

Mélanie – Oui ça passe mieux ! Nous on n'a toujours pas, on vit dans une ville très en retard, sur TOUT ! (rires)

Yui – J'ai de la chance ! (Rires)

Mélanie – Oui, t’as de la chance ! (Rires) Est-ce que consulter la fiche sur ton ordinateur a été facile ? Ou est-ce que tu as eu des problèmes techniques ?

Yui – Ah, pour euh... pas vraiment ! Parce que j’ai l’habitude sur Zoom, du coup je connais bien comment je peux « downloader » le fiche que euh, vous m’avez envoyé. Après, c’est le PDF (M – Mmh) et il a de liens connectés sur PDF, c’est un peu nouveau pour moi. (M – D’accord) Et normalement, s’il y a souligne, (M – souligné) souligné, oui, les mots soulignés ça veut dire il y a le lien.

Mélanie – Oui, oui mais pas tous ! (Rires)

Yui – Mais pas tous ! Du coup c’est un peu difficile pour savoir quel mot je dois cliquer.

Mélanie – D’accord. Très bien. Je vais éclaircir ça alors. Oui je vais... peut-être, quand il faut cliquer, XXX je vais ajouter des icônes, peut-être avec une petite main pour dire « cliquer ». Comme ça (Y – oui, oui, oui) ce sera plus clair. D’accord, oui, je vais voir ça. Oui parce que quelques fois on m’a dit « Oh j’ai essayé de cliquer dessus, ça a rien fait » parce que c’était pas un lien, nan. (Rires) Je vais voir ça ! Après, est-ce que tu avais des problèmes pour afficher soit le PDF, ou alors les activités sur Internet ?

Yui – Oui, en fait j’ai eu problème là avec le... attendez, c’était le... troisième. ... troisième exercice.

Mélanie – Oui. La page 1, c’est ça ? Du formulaire ? Page 1 ?

Yui – Page 1 ? Attendez...

Mélanie – Oui c’était, il y avait trois exercices, « remplir le formulaire de déclaration des revenus » donc avec « état civil, adresse, informations personnelles » (Y – oui, oui). Oui ? Qu’est-ce qu’il y a eu comme problème ? [...]

Yui – Ok, et ici, euh je regarde ça. Et après, tu, je, (rires) vous voyez, le choix est très très... petit.

Mélanie – Ah, normalement on peut cliquer sur l’image XXX

Yui – Mais je ne le, je ne le savais pas, du coup j’ai agrandi mon écran.

Mélanie – Ah, ah, ah (approbateurs). [...]

Yui – Une fois j’ai, je connais comment ça marche, c’est plus sympa. Facile. Mais, mais je pense qu’il faudrait petite explication.

Mélanie – Oui mais du coup je pense que je vais faire une fiche spéciale pour comment faire à des exercices sur sur Internet. [...] Et pour afficher les consignes, ça allait ? Elles se sont bien affichées ? [...]

Yui – Certaines activités, questions, il y a petite note « il y a plusieurs possibilités ». Mais après, il n'y a pas de notes. Mais en fait il y a plusieurs possibilités.

Mélanie – Ah d'accord. Tu veux dire que quelquefois, j'ai écrit « plusieurs réponses », mais pas tout le temps, c'est ça ?

Yui – Pas tout le temps, voilà.

Mélanie – D'accord, d'accord ! Ok ! Donc là en fait c'était mes consignes qui étaient pas toujours très claires, c'est ça ?

Yui – Ah oui, euh.

Mélanie – D'accord très bien, merci. C'est important ! (Rires) Donc pour les dictionnaires, est-ce que tu utilisais seulement ton « denshi jisho » (= dictionnaire électronique) ou d'autres dictionnaires aussi ?

Yui – Ah j'ai, ok. J'ai XXX, j'ai un dictionnaire c'est comme appli et c'est vrai dictionnaire. Et ça coûtait 50 euros. (M – Whaaaa ! D'accord) C'est vraiment, vous connaissez le dictionnaire LE PETIT ROYAL ? C'est le dictionnaire papier, mais c'est version appli.

Mélanie – D'accord très bien, très bien.

Yui – Et c'est beaucoup mieux que « Google translate » ou autre dictionnaire sur Internet. C'est le vrai dictionnaire, du coup j'aime bien ça, je utilise tout le temps.

Mélanie – D'accord très bien. C'est intéressant. Donc

Yui – Mais pour savoir le syntax, parce que dictionnaire est pas bien pour comprendre le syntax de français, en fait je utilisais « Google translate », pas en japonais mais en anglais. Du coup je peux voir le syntax. Syntax ? Tex, « are ! » [...]

Mélanie – Tu disais quoi ? Le, la synthèse ? De quoi ?

Yui – Euh, « Bunmyaku » ? Contexte !

Mélanie – Ah, contexte !

Yui – Mais, mais, pas vraiment contexte, c'est plutôt « syntexe », « nan darô, shûgo » (= comment dire, un ensemble), sujet, verbe, et comment ça organisé le phrase.

Mélanie – La syntaxe ! C'est ça ?

Yui – La syntaxe, ouais c'est ça ! (Rires)

Mélanie – Ah ok !

Yui – J'ai dit quoi ?

Mélanie – Ah oui nan, c'est moi qui ai pas bien compris ! Oui la syntaxe. (Y – Syntaxe !)
Très bien !

Yui – Pour syntaxe j'ai utilisé Google translate anglais. En japonais ça ne marche jamais, (M – Ah (rires)) parce que c'est trop différent (rires) ouais, mais en anglais ça marche des fois. Il y a toujours les pièges mais je connais bien je pense, du coup j'ai utilisé Google translate.

Mélanie – D'accord, très bien. C'est intéressant. Ok donc tu as utilisé ton dictionnaire sur ton téléphone. Ah, je me suis perdue. Donc le Petit royal, et Google translate en anglais. D'accord, très bien. Ah oui, est-ce que tu as déjà effectué cette démarche, donc faire sa déclaration de revenus ?

Yui – Mmmh... Mais en fait je pense que c'est ça commençait, euh année dernière ? (M – Mmh... Mmh ?) Mais je pense à ma belle-mère m'a demandé mon salaire, et j'estime que, elle l'a fait pour nous.

Mélanie – Oui d'accord.

Yui – Je n'ai pas fait, je n'ai pas fait toute seule. Mais il faut faire, non ?

Mélanie – Oui c'est ça, voilà, mais pour une famille on remplit un seul formulaire, oui.

Yui – Honnêtement je pense pas que mon mari ait fait même. C'est sa mère ! (rires).

Mélanie – Tant que c'est en règle, ça va hein !

Mélanie – Ok ! Est-ce que tu penses que tu as personnellement besoin de cette fiche « Remplir sa déclaration de revenus » ?

Yui – Oui en fait, ah, votre fiche ?

Mélanie – Oui.

Yui – Oui ok. Oui en fait c'est vraiment informa... tive et c'est, oui, ça me, ça m'aide, ça va m'aider. (Rires)

Mélanie – D'accord.

Yui – Oui.

Mélanie – Si ta belle-mère est pas là tu peux remplir après (Y – Rires) peut-être.

Yui – Mais en fait si il y a des cours pour faire à quelque chose comme ça, ça sera très utile.

Mélanie – Oui, ce serait utile. D'accord. Au début quand on a mis en place l'atelier de soutien administratif particulier, comme un cours particulier, beaucoup d'étudiants pensaient que c'était un, un cours avec tout le monde, comme les ateliers. (Y – Ah oui) Beaucoup d'étudiants pensaient que c'était ça. (Rires) Oui, nan c'est, c'est quand même plus privé hein ! Plus personnel.

Yui – Oui. Mais c'est difficile pour vous, en fait. Je me demande parce que c'est... il faut savoir le cas particulier et c'est... c'est un peu difficile que, juste enseigner, grammaire, vocabulaire, non ?

Mélanie – Oui bah, oui déjà pour nous c'est pas facile de savoir ce qu'il faut faire, pour d'autres personnes encore plus, euh et il y a beaucoup de situations différentes (Y – oui, oui) donc j'ai appris beaucoup de choses. Il faut chercher oui.

Yui – Mais après, après vous allez être, comment dire, maîtresse, maîtriser (M – Oui (rires)). Ma petite sœur qui travaille pour l'école de, la même école au Japon, c'est, elle s'occupe euh le, la même chose pour les élèves. Mais c'est tellement pénible. (Rires) C'est difficile. Parce que tous les élèves est différentes. A différentes situations et différentes comment dire...

Mélanie – Oui c'est pour ça là, on fait des des fiches numériques voilà, oui pour aider un peu à mieux comprendre, après je, je sais pas s'il y aura encore des, euh, le soutien administratif particulier comme ça. Je, je sais pas. Il faudra voir. Oui, mais...

Yui – Mais en fait c'est, c'est très sympa parce que c'est informative et en même temps c'est les bonnes pratiques pour français, la langue. Française. Du coup c'est... c'est super.

Le école au Japon, euh ma petite sœur, elle fait le fiche, la même fiche, comme ce que vous avez fait, mais en la langue, plusieurs langues. (M – Oui, d'accord) Parce que c'est trop difficile pour expliquer en japonais. Pour les élèves débutants. Du coup (rires) elle a payé pour traducteur !

Mélanie – (Rires) Là on fait en français parce que vous êtes... oui, les étudiants de l'ISMAC il y a beaucoup de nationalités différentes, donc après je sais pas comment ça va se passer. Là c'est donc, on vient de commencer en français donc après on verra s'il y aura d'autres explications dans d'autres langues ou pas. Après, bon, en fonction de la démarche et du niveau des étudiants, on a essayé de faire plus ou moins compliqué, par exemple « prendre rendez-vous chez le médecin » peut-être que c'est bien pour les A1 donc c'est plus facile et plus simple, voilà. Et là pour les impôts on pense que c'est plutôt pour les niveaux B1, B2, C1, donc au niveau des explications et cetera, oui c'est déjà peut-être plus élevé. Je, (rires) bon !

Yui – Mais Mélanie, je suis déjà allée formation civique. De préfecture. Et c'était quatre jours. De neuf heures jusqu'à cinq heures. (M – Whaaa !) J'ai fini ça. Mais c'était tellement mal organisé ! (M – Mmh !) J'ai appris vraiment rien.

Mélanie – Mmh, ah mince ! Ah c'est dommage !

Yui – Et c'est... comme ça avec vous c'est beaucoup mieux (rires).

Mélanie – Et c'est quoi ces formations ? Ils expliquent qu'est-ce qu'il faut faire comme démarches en France, c'est ça ?

Yui – Oui. C'est, c'est pas démarche mais c'est le histoire de France, parce que, ce n'est pas pour les élèves, mais j'ai un visa familiale. Epousé, épouse.

Mélanie – Oui, oui famille.

Yui – Famille du coup c'est différent. C'est pour les immigrants. (M – Ah, d'accord !) « On ne peut pas taper les enfants » quelque chose (rires).

Mélanie – Ah oui d'accord, c'est ce genre de choses ! Oui, oui c'est comme, c'est pas, bien se tenir en France (rires) d'accord, d'accord très bien. Donc je vais continuer à poser des questions, euh d'accord voilà. Donc je t'avais demandé « est-ce que tu as déjà effectué cette démarche », tu m'as dit non. Ah oui, est-ce que tu te sens capable maintenant de remplir une déclaration des revenus ? Ou à peu près ?

Yui – Oui, oui (rires).

Mélanie – D'accord (rires). Ah oui donc sur l'encadré « mise en situation », donc tu m'as dit, tu l'as juste lu. Alors donc ici la personne elle demande par exemple pour la Moldavie, « paye-t-on beaucoup de taxes et d'impôts ? ». Donc au Japon c'est comment ? Est-ce qu'on paye beaucoup de taxes et d'impôts ?

Yui – Oui, c'est pareil. Mais, oui. Mais comment ça s'appelle... oui euh ah, prélèvement ? (M – Oui !) Oui, c'est, c'est ça au Japon. Chaque mois, il y a réduit de sala, salaire, (M – Oui) mais après ce n'est pas juin au Japon, c'était printemps ? Mars, ça dépend d'année. XXX Après, il y a remboursement, ça dépend combien on a gagné, on a déjà payé. Du coup c'est vraiment pareil je pense.

Mélanie – Oui, oui, c'est vrai. Ici aussi, si ça change d'une année sur l'autre, c'est pour ça qu'il faut refaire la déclaration pour savoir si ça a changé, s'il faut rembourser etc. Je crois que j'ai pas tout précisé mais, oui ça se passe comme ça. Oui. (Rires) Oui c'est ça, on m'avait dit que c'était au printemps vers mai ou mars, février-mars je crois. Quelque chose comme ça au Japon.

Yui – Oui, oui.

Mélanie – Après donc tu m'as dit c'est des prélèvements, oui voilà, euh ah oui et, c'est quel organisme qui s'occupe de ça au Japon ?

Yui – Eh ? (d'incrédulité) Contrôle fi, fiscal ?

Mélanie – Contrôle fiscal, sûrement ?

Yui – Mais euh, oui ! « Eto, kokuseikyoku » ? (Rires) « Kokuseikyoku wa... » ah, je pensais contrôle fiscal mais attendez... oui. Ah « Direction générale des impôts ».

Mélanie – Ah, d'accord !

Yui – « Droits fiscaux » !

Mélanie – Ah, c'est comment en japonais ?

Yui – « Kokuseikyoku »

Mélanie – Ah c'est ça ! Ah oui comme ça, d'accord ! (en lisant) Très bien, ah oui, oui. Tu penses qu'au Japon... donc en France, tu peux donc, c'est obligatoire de faire la déclaration de revenus à partir d'un certain âge et dans certaines situations, mais si cette personne ne

gagne pas assez d'argent par exemple si elle est très pauvre elle ne paye pas d'impôts. Est-ce que c'est pareil au Japon ?

Yui – Oui c'est pareil mais ce n'est pas, comment dire, il faut déclarer. Mais déclarer, que j'ai, peu salaire, je n'ai pas gagné beaucoup de l'argent. Mais il faut déclarer et il y a, ah c'est très compliqué. Il y a « Ao iro senkoku » (= déclaration bleue) (rires), et, certaines personnes, mais c'est pareil en France ! Certaines jeunes qui n'a pas gagné beaucoup de d'argent est sanctionné ? Pas sanctionné. Permet de ne pas payer d'impôt du tout.

Mélanie – Oui, d'accord, ok. Oui on m'a dit peut-être que c'était « Fanansharu purana » (= Financial planner) qui s'occupait de ça je crois.

Yui – Ah « Fanansharu purana » ! (M – Peut-être !) Oui ! « Fanansharu purana » est vraiment vaste. (M – Ah, d'accord !) Du coup c'est, il y a plusieurs types de « Fanansharu purana ». C'est, quelqu'un qui occupe qui, s'occupe quelque chose de financière. Du coup c'est pas seulement pour l'impôt, mais plusieurs choses. Mais oui, c'est ça. « Fanansharu purana ».

Mélanie – C'est intéressant. Très bien, très bien. [...]

Yui – Mais honnêtement, je ne sais pas très bien le système japonais parce que j'étais, comment dire, j'étais une GUIDE, et auto, auto-entrepreneur. (M – D'accord) Du coup je n'étais pas vraiment... je ne, je n'avais pas eu le contrat CDI. Au Japon. Pour longtemps. Du coup je n'ai pas vraiment savoir. Je ne, je ne sais pas vraiment le système. C'est un peu honteuse mais (rires)

Mélanie – Non, non ! Mais en fait cet, cet exercice, à la fin de chaque fiche c'est fait un peu pour ça, parce que voilà, quand on va faire des recherches sur un pays par exemple, on apprend des nouvelles choses etc, et par exemple on va nous poser des questions sur notre pays, et puis on se dit « ah en fait je sais pas vraiment », ça arrive souvent oui. Et cet exercice c'est fait pour ça. C'est pour se poser des questions sur son pays, comment ça se passe.

Yui – Ah, ok.

Mélanie – C'est fait pour ça.

Yui – Mais si c'est le, si l'exercice est plus direct, comment dire « comment ça marche au Japon » ou « votre pays », je pense directement au Japon.

Mélanie – Oui. D'accord, d'accord. Très bien. Ensuite, dans la fiche, donc dans le PDF quelles parties étaient les plus faciles à comprendre ?

Yui – Ah, plus facile... Le premier page je n'ai pas eu problème.

Mélanie – D'accord, très bien.

Yui – Mais comme j'ai déjà dit, les mots soulignés...

Mélanie – Oui, c'était un peu confus.

Yui – Mais... peut-être s'il y a moins d'infos, c'est plus facile de comprendre. Parce qu'il y a beaucoup d'infos, et je sais pas où je dois cliquer. Vous voyez ?

Mélanie – Oui, oui, oui. Très bien. Merci c'est intéressant. C'est bien à savoir. Et au contraire, t'en as déjà parlé un peu, quelles parties de la fiche étaient plus difficiles à comprendre ?

Yui – A la fin de première page, il y a « remplir le formulaire » et ça a indique comment je peux trouver le fiche. C'est ça ?

Mélanie – Oui.

Yui – Ouais. Mais c'était pas vraiment clair. Je vois, je la premier fois. Mais... mh, mh ,mh

Mélanie – D'accord, très bien, très bien. Intéressant, d'accord. Et globalement, (Y – oui ?) qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre dans la fiche ? Est-ce que c'était le titre par exemple ? Les explications ? Les activités sur Internet ?

Yui – Le... comment dire, les petites phrases avant et après les exercices.

Mélanie – Oui, les explications, c'est ça ?

Yui – Oui, explication. C'est assez facile pour moi de comprendre. Et après, le... le vidéo bien sûr, j'aime, j'aime bien parce que c'est court et mignon et j'aime bien cette site ce site, mais après le question ? (M – oui.) Oui, c'est, c'était assez comment dire, accessible. (M – D'accord) Mais après je peux comprendre le certaines mots-clés pour... cette... déclaration. Et il faut, je pense que c'est important de savoir reconnaître les mots clés. (M – Oui. D'accord, d'accord) Pour savoir ce que je dois faire. XXX C'est, c'est utile ! (Rires)

Mélanie – D'accord, très bien, très bien. Ok. Merci. Oui, et tu penses que, oui, les titres ça aide. Donc toi c'était surtout les explications et certains exercices, ça t'aide à comprendre c'est ça.

Yui – Oui, et les titres aussi... Mais plutôt explications.

Mélanie – Plutôt explications.

Yui – Titres c'est un peu... oui, en fait l'explication est plus clair pour moi. Je sais pas pourquoi !

Mélanie – Nan, nan, c'est bien de le dire ! Ok très bien. Alors est-ce que tu penses qu'il y aurait d'autres améliorations à apporter à cette fiche ? Ou des choses qu'il manque et que tu aimes que tu aurais aimé voir ?

Yui – J'aimais bien le, chaque exercice, il y a... comment dire, c'est bleu, et il y a un cadre donc c'est vraiment facile de voir. (M – D'accord) Et... mais en général ce que je dois faire est pas vraiment clair clair dans le fiche et je pense que c'est parce que il y a trop de informations.

Mélanie – D'accord, d'accord. Bon déjà tu m'as donné beaucoup d'éléments pour améliorer tout ça c'est bien !

Yui – Ah bon ?

Mélanie – Là j'ai eu pas mal de, je, je vois comment on peut faire mieux. Est-ce que tu as autre chose à ajouter ou c'est tout ?

Yui – Ça va.

Mélanie – Ça va ? D'accord.

Yui – Année prochaine je vais essayer ! (Rires)

Mélanie – D'accord ! Tu me diras si c'était facile ou pas !

Yui – Mais honnêtement, tous les docu, tous les papiers administratifs en France ça a l'air très très compliqué, difficile. Mais une fois j'ai commencé, ce n'est pas vraiment difficile. (M – D'accord) Il faut savoir le mot-clé et juste l'habituer de manière. Parce que les mots est pas vraiment pareil comme les mots quotidiennes, vocabulaire quotidien. Du coup c'est important de savoir certains mots administratifs. Mais une fois j'ai compris c'est, c'est pas mal.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE	9
CHAPITRE 1. LE TERRAIN DE STAGE : L'ISMAC	10
1.1. Statut et organisation de l'ISMAC	10
1.1.1. Contexte économique et technologique	11
1.1.2. L'offre de formation	12
1.1.3. Le fonctionnement	13
1.1.4. La politique de l'établissement	13
1.2. Les acteurs du terrain	14
1.2.1. Les enseignants de FLE	14
1.2.2. Les apprenants de FLE.....	14
1.2.3. L'équipe administrative	15
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DE STAGE	16
2.1. Définition de la commande de départ.....	16
2.1.1. Formulation de la commande	17
2.1.2. L'atelier de soutien administratif	18
2.1.3. Les fiches tutoriel.....	18
2.2. Les besoins de l'établissement liés à la commande	19
2.2.1. Les besoins institutionnels	19
2.2.2. Les besoins pédagogiques	20
2.3. Problématique et hypothèses de travail	20
2.3.1. Les questions de départ	20
2.3.2. Hypothèses	21
2.3.3. Formulation de la problématique	21
2.3.4. Hypothèses de travail	21
PARTIE 2 - METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNEES	23
CHAPITRE 3. L'ENQUETE SOUS FORME DE QUESTIONNAIRE	24
3.1. Le questionnaire	24
3.1.1. L'élaboration des questionnaires	24
3.1.2. La diffusion des questionnaires	25
3.2. Recueil et analyse des questionnaires.....	26
3.2.1. Présentation de l'échantillon	26
3.2.2. La rencontre de problèmes dans les démarches administratives.....	27
3.2.3. Les éléments d'incompréhension	29
3.2.4. Demande de propositions et recherche de besoins	30
3.2.5. La demande d'une aide	31
3.2.6. Le discours des enseignants sur les besoins des apprenants	32
3.2.7. Le discours de l'équipe administrative.....	34
3.2.8. Croisement des résultats des questionnaires : demandes d'aide auprès de l'établissement	35
3.3. Conclusion du troisième chapitre	36
CHAPITRE 4. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	37
4.1. Présentation de l'échantillon	38
4.2. Déroulement des entretiens	39
4.3. Analyse des entretiens	40
4.3.1. Le manque ou le surplus d'informations	42
4.3.2. Le fonctionnement des démarches en France	44
4.3.3. Les modalités de la démarche	45
4.3.4. Les difficultés linguistiques	46
4.3.5. Les demandes d'aide	46
4.4. Conclusion du chapitre	47

PARTIE 3 - CADRE THEORIQUE.....	48
CHAPITRE 5. DES OBSTACLES A LA COMPREHENSION	49
5.1. La notion de compréhension.....	49
5.2. Obstacles formels et linguistiques	50
5.3. Une dimension sémantique de construction situationnelle	51
5.3.1. Les inférences	51
5.3.2. Les anaphores.....	52
5.4. L'importance du contexte.....	53
5.5. Obstacles d'ordre physiologique	53
CHAPITRE 6. GERER LES OBSTACLES LINGUISTIQUES	54
6.1. La présentation du lexique.....	54
6.2. Des procédés facilitateurs.....	55
6.3. Le parcours à étapes : la compréhension de documents, orale et écrite	57
6.4. Les aides dans les environnements d'apprentissage en ligne.....	57
6.5. Conclusion du chapitre.....	58
CHAPITRE 7. DEVELOPPER LA COMPETENCE D'AUTONOMIE	59
7.1. Définitions.....	59
7.2. Une redéfinition des rôles pour développer l'autonomie en autoformation.....	60
7.2.1. Redéfinition du pôle des savoirs	61
7.2.2. Redéfinition des rôles de l'enseignant.....	62
7.2.3. Redéfinition des rôles de l'apprenant.....	63
7.3. Conclusion du chapitre.....	64
CHAPITRE 8. DEVELOPPER UNE COMPETENCE INTERCULTURELLE.....	65
8.1. La culture : définition	65
8.2. L'enseignement de la culture.....	65
8.3. La compétence interculturelle.....	66
8.3.1. Le rôle de médiateur culturel	67
8.3.2. Des activités sous forme de situation-problème pour le développement de la compétence interculturelle	68
PARTIE 4 - CONCEPTION, ANALYSE ET BILAN	69
CHAPITRE 9. CONCEPTION DES SUPPORTS.....	70
9.1. Au niveau formel.....	70
9.1.1. Le choix du format des supports et des activités	70
9.1.2. Le choix de la langue et la rédaction des consignes et des explications	70
9.1.3. Explication du lexique et ressources d'arrière-plan.....	71
9.2. Les contenus.....	73
9.2.1. Choix des fiches à concevoir.....	73
9.2.2. Choix des documents supports	73
9.2.3. Conception des tâches autocorrectives.....	74
9.2.4. Les situations-problèmes.....	75
CHAPITRE 10. TEST DES SUPPORTS ET BILAN	77
10.1. Méthodologie : l'entretien de feedback	77
10.1.1. Les questions.....	77
10.1.2. Choix de la langue.....	78
10.2. L'échantillon et le déroulement des entretiens	78
10.2.1. Choix des fiches pour chaque niveau	78
10.3. Méthodologie d'analyse	79
10.3.1. L'accessibilité	79
10.2.1. La compréhension	80
10.3.3. Les démarches.....	80
10.3.4. Les systèmes de santé, fiscal et social.....	81
CHAPITRE 11. PISTES DE REMEDIATION ET AMELIORATIONS	82
11.1. Résolution des problèmes.....	82
11.1.1. L'Accessibilité	82
11.1.2. Les contenus.....	83

11.1.3. La langue des fiches pour les petits niveaux	83
11.2. Des actions pour la pérennisation du dispositif	83
11.2.1. Le tutorat à mettre en place	83
11.2.2. Un livret à l'intention des enseignants	84
11.2.3. Mettre les supports numériques à disposition des apprenants	85
11.2.4. Informer sur l'existence des supports numériques	85
Conclusion.....	86
Bibliographie.....	88
Sitographie	93
Sigles et abréviations utilisés.....	94
Signification des expressions latines utilisées	94
Table des illustrations.....	95
Table des annexes.....	96
Table des matières	135

MOTS-CLÉS : Français Langue Etrangère, démarches administratives, TICE, compétences d'autonomie et interculturelle, tâche

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pour les apprenants de FLE dans les démarches administratives en France. En effet, les apprenants étrangers ont de nombreuses démarches à effectuer lors de leur arrivée pour s'installer, il est donc important de les guider. Avec l'essor des nouvelles technologies et un recours croissant aux outils numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nombreux sont les établissements à proposer des contenus en ligne. C'est le cas de l'ISMAC à Paris, qui en plus de remettre en place un atelier de soutien administratif individuel et en face à face, a voulu proposer des supports numériques accessibles en libre-service à ses apprenants. Ce travail propose une réflexion sur l'accès au sens et le développement de compétences dans un environnement d'apprentissage numérique. Identifiant les besoins et les comportements des acteurs, nous proposons des tâches leur permettant de comprendre en partie la culture-cible, le fonctionnement des démarches, et de développer une compétence d'autonomie et interculturelle.

KEYWORDS : French as a Foreign Language, administrative tasks, ICTE, autonomy and intercultural skills, task

ABSTRACT

This master thesis is about the establishment of a support plan dedicated to help non-native speakers and learners of French language to deal with administrative tasks. The international learners have many administrative tasks to handle when they arrive in France in order to settle in, so it is very important to guide them. With the rise of new technologies and an increasing use of numerical tools in foreign languages teaching-learning, the number of institutes which offer online contents are expanding. In Paris, the ISMAC institute would again set up an individual administrative tasks face-to-face workshop, and offers new numeric documents in self-service to the learners. This work offers to study meaning access and skills development in a numeric learning milieu. Identifying the actors' needs and behaviors, we suggested several learning tasks designed to help learners to further understand the target culture, how administrative tasks work, and to develop autonomy and intercultural skills.