



HAL
open science

Le "carnet de bord", un outil pour encourager l'autonomie chez les adultes migrants allophones dans le cadre des formations DELF de Pôle Emploi

Marion Garnier

► **To cite this version:**

Marion Garnier. Le "carnet de bord", un outil pour encourager l'autonomie chez les adultes migrants allophones dans le cadre des formations DELF de Pôle Emploi. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03103988

HAL Id: dumas-03103988

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03103988>

Submitted on 8 Jan 2021

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

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

**Le "carnet de bord",
un outil pour encourager l'autonomie
chez les adultes migrants allophones
dans le cadre des formations DELF
de Pôle Emploi**

Volume 1

**Marion
GARNIER**

Sous la direction de
Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC
Département Arts, Lettres, Langues
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde, orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Mes immenses remerciements à Stéphanie Galligani dont la patience, la gentillesse, les discussions et les remarques lors de ses relectures m'ont encouragée tout au long de ce processus d'écriture.

Un très grand merci à Éric Laurent pour sa confiance et sa grande disponibilité. Merci également à Julie Marcel pour sa gentillesse et ses réponses à toutes mes questions.

Un très grand merci à mes collègues qui ont pris le temps de réfléchir avec moi et une pensée toute particulière à l'équipe de Limas pour nos discussions pédagogiques si passionnantes, notre complicité et tous nos rires, merci les filles.

Et un merci qui ne saurait s'exprimer tout entier à mes proches pour leur soutien indéfectible dans mes choix de vie si souvent inattendus ! Du fond du cœur, merci.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : MARION

NOM : GARNIER

DATE : 12 juillet 2020



Sommaire

Sommaire	4
Introduction	6
Partie 1 - LA QUESTION DE L'AUTONOMIE CHEZ LES APPRENANTS ADULTES MIGRANTS	8
Chapitre 1. L'autonomie	9
1. L'humain et l'autonomie dans la société occidentale	10
2. L'autonomie en didactique des langues et ses implications	11
3. L'accompagnement de l'apprenant vers un enseignement hétéro-dirigé	16
Chapitre 2. La formation linguistique du public adulte migrant	22
1. Définitions et données chiffrées	22
2. Evolution du domaine associatif à la politique d'accueil et d'intégration	23
3. Quel français enseigner aux migrants?	26
Chapitre 3. Vers une autonomisation des apprenants adultes migrants	31
1. Prendre en compte les connaissances de tous	31
2. Le CECR : un outil adapté pour répondre aux besoins des migrants	32
3. Le Portfolio Européen des Langues : un outil de l'autonomisation intéressant pour la FLmig	33
Partie 2 - PRESENTATION DU TERRAIN, PROBLEMATISATION ET METHODOLOGIE	38
Chapitre 4. Présentation du terrain	39
1. Présentation générale d'Alynéa	39
2. Pôle Emploi : un pourvoyeur clé de formation	40
3. Les formations DELF de Pôle Emploi	41
4. Présentation du carnet de bord et de mon expérience personnelle	44
Chapitre 5. Problématisation et présentation de la méthodologie de recherche	48
1. Problématisation	48
2. Une recherche-action inspirée par mon lieu de travail	49
3. Une recherche-action qui s'inscrira dans la durée	50
4. Méthodologie du recueil des données	51
5. Le questionnaire	56
Partie 3 - ANALYSE DE DONNÉES ET PROPOSITIONS D'AMÉLIORATIONS DU CARNET DE BORD	61
Chapitre 6. Les représentations de l'autonomie chez les formatrices	62
1. Un objet polymorphe	62
2. La posture apprenante	63
3. La posture enseignante	66
Chapitre 7. Le carnet de bord, analyse de la situation présente et de ses potentialités selon les formatrices	69
1. Comprendre le rapport actuel des formatrices au carnet de bord	69
2. Commentaires et suggestions d'améliorations par les formatrices	70
Chapitre 8. Le PEL : quelles idées retenir ?	75
1. Contradictions entre l'analyse statistique et l'analyse sémantique	75
2. Analyse des quatre outils les mieux notés	76
3. Quelques indications sur la forme générale du PEL	79
Chapitre 9. Proposition pour le carnet de bord	80
1. Rappel de tous les paramètres : création d'un cahier des charges personnel	80
2. Formulation d'un premier jet du carnet de bord	81
3. Quel format pour le carnet de bord?	87

4. Prise en main de l'outil par les formatrices et les stagiaires	87
Conclusion.....	2
Bibliographie	95
Sitographie.....	98
Table des matières.....	99

Introduction

La France se place aujourd'hui parmi les 10 premiers pays d'accueil au monde en terme de flux migratoires avec 6,5 millions de personnes immigrées sur son territoire en 2018, soit près de 10 % de sa population. Ces migrations, qu'elles soient volontaires ou forcées par un contexte politique, économique ou environnemental vont généralement de pair avec une perte d'autonomie qui peut varier dans son intensité et dans sa durée selon les personnes. Ainsi, vivre dans un pays qui n'est pas le sien, dont la langue et la culture diffèrent, exige de la personne migrante qu'elle puise dans ses ressources personnelles pour évoluer au sein de la société dans laquelle elle vit un autre quotidien de celui qu'elle a pu connaître. Cependant « puiser dans ses ressources personnelles » n'est pas toujours suffisant pour faire face aux situations inédites qui incombent à l'expérience migratoire et je crois fermement qu'aider à donner ou à redonner accès à leur autonomie aux populations immigrées est une priorité incontournable à laquelle doit accéder une terre d'immigration telle que la France, s'agissant de ses politiques migratoires et d'accueil. En outre, la formation linguistique peut fortement contribuer à tendre vers cet objectif et c'est dans l'optique d'amener les migrants à acquérir une autonomie linguistique pour bien vivre en société, que je me suis récemment engagée dans ce domaine professionnel, convaincue qu'il est nécessaire d'accueillir les migrants avec bienveillance, au sein d'une société inclusive.

Enseignante au sein des formations DELF offertes par Pôle Emploi aux candidats inscrits auprès de leurs services, je me suis aperçue, au gré de mes conversations avec mes collègues, que nous avons des interrogations communes quant à la gestion du manque d'autonomie de nos apprenants dans leur « métier de stagiaire ». Ces conversations récurrentes m'ont menée sur le chemin de mon sujet de mémoire de master en didactiques des langues, en réalisant, qu'au delà d'un accès à une autonomie langagière, il importe d'aider nos stagiaires à acquérir leur autonomie en tant qu'apprenant. Il s'agit en effet de donner aux adultes migrants un véritable pouvoir sur leur apprentissage de la langue, qui pourra ainsi se prolonger au-delà de la formation. Mais comment notre équipe peut-elle modifier ses pratiques pour aider les stagiaires à gagner en autonomie ? Quel type ou degré d'autonomie peut-on envisager dans une situation pédagogique fortement hétéro-dirigée comme la nôtre ? Et enfin, est-il possible d'engager les apprenants et les enseignants sur le chemin de l'autonomisation sans créer un effet de surcharge ?

Afin d'explorer ce processus et les questionnements qu'il implique, j'ai choisi de mener une recherche-action avec l'équipe pédagogique d'Alynéa, une association lyonnaise

pour laquelle je suis intervenue dans le cadre des formations DELF. Je me suis intéressée à l'amélioration d'un outil en particulier : le carnet de bord au sein duquel les stagiaires doivent rendre compte de leurs activités d'apprentissage au quotidien et à travers lequel je perçois l'opportunité d'instiguer une démarche autonomisante. Il est néanmoins nécessaire de redynamiser ses fonctions et ses attributs et pour ce faire, j'ai mené l'enquête auprès de formatrices de l'association afin de traiter la problématique suivante : comment le carnet de bord pédagogique que les apprenants doivent compléter tout au long de leur formation peut-il devenir un outil d'autonomisation pour les adultes migrants allophones dans le cadre des formations DELF de Pôle Emploi ?

Ainsi, dans un premier temps, je m'attacherai à mener un travail de recherche et de réflexion quant à la notion centrale de ce mémoire qu'est l'autonomie de l'apprenant afin d'en cerner les implications didactiques essentielles. Je chercherai également à comprendre comment cette autonomie peut trouver sa place au sein du champ de la formation linguistique des adultes migrants en examinant les spécificités de ce dernier et certains outils à disposition des formateurs. Dans un deuxième temps je présenterai l'association Alynéa au sein de laquelle je suis intervenue ainsi que l'organisation des formations DELF de Pôle Emploi. J'exposerai également ma problématique ainsi que la méthode de la recherche-action que j'ai menée auprès de mes collègues et que j'ai basée sur deux méthodes de recueil d'information : l'entretien semi-directif et le questionnaire. Enfin, dans un troisième temps, j'analyserai mes données pour révéler les représentations de l'autonomie des formatrices d'Alynéa et comprendre les outils qu'elles trouvent engageants pour inscrire leur démarche pédagogique dans un processus d'autonomisation de leurs stagiaires. Avant de conclure, je formulerai des pistes de transformation du carnet de bord, selon mes objectifs, et réfléchirai aux actions connexes qu'il serait bon d'entreprendre pour une mise en place de l'outil adaptée aux besoins de l'équipe pédagogique.

Partie 1

-

LA QUESTION DE L'AUTONOMIE CHEZ LES APPRENANTS ADULTES MIGRANTS

Chapitre 1. L'autonomie

Le terme autonomie est un nom commun faisant partie du vocabulaire usuel et, comme l'indiquent les définitions qui lui sont attribuées par le dictionnaire en ligne Larousse¹, il possède plusieurs acceptions :

Situation d'une collectivité, d'un organisme public **dotés de pouvoirs** et d'institutions leur permettant **de gérer les affaires qui leur sont propres** sans interférence du pouvoir central.

Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue **indépendamment** d'autre chose : l'autonomie d'une discipline scientifique.

Intervalle d'espace ou de temps pendant lequel un véhicule, un appareil **peut** fonctionner sans nouvel apport d'énergie, de carburant, **sans intervention extérieure** : voiture qui a une autonomie de 300 km.

Si les entités concernées varient, ces définitions nous indiquent trois dénominateurs communs : 1 - une capacité, un pouvoir accordé ou auto-accordé à 2 - agir seul, 3 - dans un environnement (politique, social ou technologique) donné.

Ces définitions peuvent paraître anodines et pourtant, pour s'octroyer une place dans notre quotidien, la question de l'autonomie est restée prégnante à travers l'histoire et a connu bien des évolutions. Elle est le fruit du travail de philosophes, sociologues et dans notre cas, didacticiens cherchant à s'en saisir et à la définir pour lui donner sens et vie dans notre monde, notre société ou notre classe.

Afin d'explorer ce que la notion d'autonomie implique pour la didactique des langues, je m'appliquerai tout d'abord à brièvement en exposer les origines et l'évolution conceptuelle sociale. Je m'attacherai ensuite à en examiner la définition dans le champ didactique et m'intéresserai également aux travaux de différents chercheurs afin de déterminer comment l'autonomisation peut prendre forme de manière concrète en classe de langues. En effet, l'autonomie ne s'auto-génère pas de manière spontanée et c'est bien d'un processus didactique qu'il s'agit. Il convient pour l'enseignant et l'apprenant d'en passer par une redistribution effective des rôles et de mettre en place de nouvelles approches conceptuelles, motivationnelles et méthodologiques.

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779?q=autonomie>

1. L'humain et l'autonomie dans la société occidentale

L'autonomie est une source de questionnement constante pour l'être humain et a été examinée tour à tour par la politique, la philosophie ou la sociologie. Si être autonome est devenu une forme de dictat, cette indépendance n'est pas spontanée et nécessite une réflexion et une mise action adéquate pour prendre forme.

1.1. L'autonomie : un questionnement au long court chez l'humain

Puisant ses origines dans la Grèce antique, l'autonomie a tout d'abord été politique, et comme R. Le Coadic la définit, l'*autonomia* (auto : soi-même et nomos : loi-règle) était « la possibilité d'une cité de faire ses propres lois sans faire l'objet d'une tutelle étrangère » (2006 : 318).

La question prit ultérieurement un tour philosophique et fut examinée sous l'angle de la conscience individuelle par les penseurs religieux tels que Thomas d'Aquin et des humanistes de la Renaissance. Au XVIII^e siècle, avec les Lumières, elle consistera à « privilégier ce qu'on choisit et décide soi-même, au détriment de ce qui est imposé par une autorité extérieure »², et pour ce faire, il est essentiel de se dégager de tout dogme, lois et règles imposées pour avoir la liberté de penser par et pour soi-même grâce à un processus d'émancipation. Cette évolution de pensée a considérablement contribué aux événements politiques et sociétaux de la fin de ce siècle que l'on connaît à l'Histoire de France. Parallèlement, dans son idéalisme transcendantal, E. Kant (Le Coadic citant Kant : 319) traitera le concept en considérant que l'autonomie ne repose que sur la volonté propre de l'homme de se comporter de la manière qu'il juge universellement la meilleure, centrant la question sur la pleine responsabilisation de l'être face à ses choix et actions.

1.2. Un concept nécessitant un étayage

La société française est désormais fortement empreinte d'autonomie et dans un numéro hors-série du *Sociographe* consacré à l'autonomie et ses paradoxes, M. Filippi établit que nos sociétés, devenues individualistes, portent « l'autonomie au rang de norme et de valeur » (2013 : 199). Elle souligne également que cette « injonction d'autonomie » (Filippi 2013 citant R. Castel, 2010 et Duvoux, 2009 : 200) peut avoir « un effet pervers, lorsque les prérequis à l'autonomie ne sont pas mobilisables et lorsque les moyens d'accès à l'autonomie ne sont pas assurés » (Filippi, 2013 : 199). Elle rejoint ainsi R. Le Coadic

² http://expositions.bnf.fr/lumieres/arret/02_1.htm

établissant que « l'autonomie n'apparaît pas automatiquement où l'hétéronomie reflue » (2006 : 337).

Ainsi, si l'autonomie n'est pas un acquis spontané, et qu'elle nécessite un étayage afin de lui donner accès, il apparaît légitime de se poser la question du comment d'une implémentation concrète de cette dernière dans notre société, et à notre échelle dans nos classes. Et pour qu'elle prenne tout son sens en tant que projet, R. Le Coadic (2006 : 337 - 338) met en garde contre trois écueils :

- une approche universaliste, abstraite qui la rend inaccessible à l'humain
- une approche restrictive qui la réduit à l'accommodement technique (...)
- une approche systématique en voyant l'autonomie partout et la rend inconsistante

Si l'on met en regard cette formule avec une situation didactique, se dessinent alors les contours de premières approches intéressantes :

- Tout d'abord, l'autonomie ne peut être formulée comme une évidence pour tous à partir du moment où les conditions hétéronomes sont levées, elle est donc certainement le fruit d'un travail explicatif qu'il soit préalable et/ou concomitant,
- On ne peut non plus la limiter à un travail d'acquisition de compétences techniques ; une réflexion ainsi qu'une appropriation sont certainement à envisager,
- Finalement, il n'est peut-être pas nécessaire d'appliquer l'autonomie à 100% dans un dispositif d'enseignement pour en connaître les bénéfices.

2. L'autonomie en didactique des langues et ses implications

L'enseignement et la pédagogie sont intrinsèquement liés à la mouvance de la société dans laquelle ils prennent corps et l'intérêt des didacticiens s'est naturellement porté sur cette notion qui « constitue l'enjeu fondamental des systèmes éducatifs » (Porcher, préface de Barbot & Camatarri, 1999 : loc. 57). Pour définir le concept de l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de la didactique des langues, je choisis de baser ma réflexion sur la définition et les principes de bases adjacents déterminés par H. Holec (1979) et de les étayer d'autres réflexions scientifiques. Je considérerai le concept de l'autonomie et je choisirai de rapidement l'intégrer dans un contexte didactique d'hétéronomie qui induira un processus d'autonomisation plutôt que l'état de fait d'une autonomie auto-générée et exercée spontanément en accord avec les recommandations de R. Le Coadic (2006 : 337 - 338).

2.1 Définition

Pour définir l'autonomie, H. Holec se base sur la formule de B. Shwartz qui la détermine comme « la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires » (1979 : 3) pour en déduire que, dans une situation didactique, « c'est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (1979 : 3). L'apprenant se responsabilise et s'organise ainsi pour mener à bien son apprentissage et dans ce contexte, H. Holec examine en quoi cela consiste en circonscrivant les décisions qui incombent à l'apprenant selon la liste d'actions suivantes (1979 : 4) :

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

De manière très intéressante, il opère un transfert des rôles didactiques traditionnellement inhérents à l'enseignant vers l'apprenant.

F. Carton, dans un article dédié à l'autonomie comme objectif de formation, ajoute par ailleurs qu'une autre acceptation de l'autonomie peut être celle d'un apprentissage en dehors de la présence d'un enseignant (2009 : 2), nous ramenant ainsi sur notre première définition du dictionnaire Larousse d'une action menée indépendamment, sans intervention extérieure. En effet, dans sa définition de l'autonomie, H. Holec nous présente un modèle entièrement autodirigé où tous les éléments constitutifs d'un apprentissage sont menés par l'apprenant, en contraste avec un apprentissage hétéro-dirigé qui, selon F. Carton, le devient à partir du moment où l'apprenant perd sa liberté totale à travers un exercice à faire à la maison donné par l'enseignant, une méthode imposée ou la définition d'un objectif par un autre que lui-même (2009). Il rappelle néanmoins que dans la réalité cette distinction n'est pas aussi binaire et que pour chaque type de décision à prendre l'apprentissage peut être plus ou moins hétéro ou autodirigé.

En outre, dans la préface de l'ouvrage de M.J. Barbot & G. Camatarri, *Autonomie et Apprentissage*, L. Porcher établit qu'il serait « erroné de croire que l'autonomie ne s'exerce que dans les apprentissages solitaires. Ceux-ci peuvent être hétéronomes, d'abord, et ensuite, l'autonomie prend toute sa place dans les procédures institutionnelles » (1999 : loc.76). Tous deux déclarent ainsi que l'autonomie ou peut-être des *bulles* d'autonomie peuvent coexister avec un environnement hétéro-dirigé.

Il est donc plus clair, si l'on souhaite qualifier un dispositif d'apprentissage sous l'angle de l'autonomie, de recourir aux expressions « apprentissage hétéro-dirigé » (le choix des objectifs et des ressources par exemple dépend de l'instance de formation) et « apprentissage autodirigé » (c'est l'apprenant qui prend toutes ses décisions).

2.2 Une compétence à acquérir

On ne peut supposer l'autonomie comme un état de fait spontané et H. Holec et M.-J. Barbot & G. Camatarri se rejoignent pour déclarer qu'elle n'est pas innée (1979 : 3, 1999 : loc. 71). Il s'agit ainsi d'une compétence à acquérir permettant de conduire l'apprenant « d'une position initialement dépendante vers une finalement indépendante » (Holec, 1979 : 24) et comme F. Carton le spécifie, le degré d'auto-direction peut évoluer dans le temps, en passant progressivement de choix effectués par l'enseignant à des choix effectués par les apprenants (2009 : 2-3). Ces constatations invitent en somme à se placer dans l'optique d'un processus d'autonomisation qui implique un étayage de l'enseignant pour aider l'apprenant à acquérir graduellement une compétence d'autonomie d'apprentissage.

En outre, il est important de rappeler que la situation didactique en question vise l'apprentissage linguistique ; l'apprenant est alors mis face à l'acquisition de deux domaines de compétences : l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage (Ciekansky, 2019 : 2). M.-J. Barbot & G. Camatarri soulignent par ailleurs qu'il est essentiel d'aborder l'autonomie comme une compétence transversale qui « ne doit pas seulement être conçue comme une finalité générale du processus éducatif mais bien comme son principe constitutif interne » (1999 : Loc.112). Il s'agit alors d'apprendre une langue tout en apprenant à apprendre.

Enfin, selon les recommandations de R. Le Coadic, il est désormais établi que l'autonomie, n'est pas une évidence, qu'elle résultera d'un processus et qu'elle peut tout à fait être engagée dans un contexte d'apprentissage hétéro-dirigé (2006 : 337 - 338). Il convient dorénavant d'examiner cette autonomisation en terme d'acquisition de compétence, en réfléchissant au rôle de chacun et en s'intéressant certes aux aspects techniques mais également aux facteurs d'aspects psychologiques et affectifs.

2.3 Une redistribution des rôles

Il me paraît essentiel de garder à l'esprit que l'expérience d'apprentissage hétéro-dirigé est avant tout une aventure humaine combinant différents protagonistes, enseignant et apprenants dans une situation didactique particulière, et pouvant induire des interactions et

rôles à jouer éventuellement en contradiction avec leurs croyances initiales ou leurs expériences de vie. Comme le dit si joliment, Benson, « chaque apprenant a en lui les graines de l'autonomie » (cité par Acker, 2017 : 3) et en milieu institutionnel, c'est à l'enseignant qu'il revient de contribuer à les faire germer. S'engager sur la voie de l'autonomisation nécessite ainsi une prise en charge pédagogique rebattant les cartes des relations entre les acteurs mais également de la relation à soi et de la manière dont on enseigne / apprend. Voie en fort contraste avec une conception plus traditionnelle qui, selon M.-J. Barbot & G. Camatarri, perçoit l'enseignant comme un « prêtre de la culture ou comme le gardien d'un savoir à transmettre et donc (...) dépositaire d'un pouvoir » (1999 : loc. 162).

2.3.1. Posture de l'enseignant

Du point de vue traditionnel, accepter de conférer de l'autonomie aux apprenants pourrait sembler sonner le glas du rôle et de l'utilité de l'enseignant, et c'est peut-être bien tout le contraire. H. Holec, perçoit déjà en 1979, les changements induits par un enseignement hétéro-dirigé et considère que l'enseignant ne doit plus être « producteur d'apprentissage mais comme facilitateur » (1979 : 23).

En outre, P. Acker dans la présentation de son projet de thèse, traduit une métaphore énoncée par D. Little et comparant l'apprenant dans un contexte d'autonomisation à un apprenti cycliste. Il établit que bien qu'on lui dise comment devenir autonome, il ne pourra le devenir progressivement que par la pratique de l'autonomie elle-même (Acker traduisant et citant Little, 2017 : 2). La chercheuse file alors la métaphore de D. Little en considérant que l'apprenti-cycliste a besoin d'être épaulé, de sentir une personne qui se tient à ses côtés puis derrière lui avant de le laisser aller de l'avant. En plus d'être un facilitateur, l'enseignant devient selon elle un accompagnant (2017 : 2). J'ajouterai que cet accompagnant, se doit d'être bienveillant, et s'il essaye de la prévenir, accepter que la chute peut arriver et le cas-échéant aider l'apprenti cycliste à remonter sur son vélo en le rassurant, le motivant et lui rappelant comme il sera bon de pouvoir cheminer seul à terme ; il aide ainsi à maintenir le cap de l'autonomie malgré les embûches qui peuvent se présenter à lui. De même, il devra accepter que son apprenti cycliste prenne des chemins différents de celui qu'il aurait pris ou qu'il avait recommandé.

En somme, notre facilitateur-accompagnateur sera « très présent » (Constanzo, 2016), mais à travers un remodelage de son rôle appelant à plus d'horizontalité dans sa relation avec l'apprenant, de réactivité et une attention portée sur la réussite de ce dernier

dans sa tâche (de longue haleine parfois) d'autonomisation. Examinons alors, la posture de l'apprenant

2.3.2. Posture de l'apprenant face à son apprentissage

L'enseignant devenu facilitateur, l'apprenant passe alors « du rôle de consommateur passif à celui de producteur » de savoir (Holec, 1979 : 24) : il n'est plus dépendant et construit désormais son savoir, il apprend de lui-même. Ces affirmations, outre la centration sur l'apprenant, mettent fortement en lumière son rapport à l'apprentissage, aussi me paraît-il essentiel d'opérer un détour et de examiner cette notion de plus près pour mieux comprendre le rôle qui incombe à l'apprenant.

Dans un article présentant le cas de l'université de Strasbourg dans son projet de développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues, N. Poteau (2015 : 4-7) rappelle les bases théoriques de l'apprentissage qui sous-tendent l'autonomie et voici quelques extraits que j'ai jugé éclairants :

Les théories constructivistes de l'apprentissage (Piaget, 1969; Bruner, 1966) nous indiquent qu'apprendre, c'est agir et interagir avec son environnement, et ce, pour les humains, dans un milieu social et culturel qui en donne les motifs, les raisons et les moyens.

L'apprentissage autonome n'est donc pas synonyme d'apprentissage solitaire et implique une interaction avec les autres qui faciliterait cet apprentissage lui-même. Dans une situation d'apprentissage hétéro-dirigée, on peut supposer que les interlocuteurs privilégiés d'un apprenant seront l'enseignant et ses pairs. Un travail coopératif peut par ailleurs être mené entre apprenants pour surmonter ensemble les difficultés qui peuvent être rencontrées. Cette interaction peut également être un facteur de motivation et peut-être encore plus dans l'apprentissage des langues car c'est bien pour communiquer avec l'autre qu'on apprend.

Au plan biologique, c'est une pulsion vitale ; nous sommes nés pour apprendre (Trocmé-Fabre, 1987), l'être vivant est soumis à cette condition pour survivre. C'est en intégrant des éléments extérieurs et en rééquilibrant sans cesse son organisation interne soumise aux perturbations qu'un être vivant est autonome (Varela, 1989).

La notion de l'autopoïèse de F. Varela que souligne N. Poteau est essentielle et nous montre à quel point l'apprentissage fait partie de nous. Chaque nouvelle assimilation a des conséquences sur cette vision et la manière dont nous traiterons désormais l'information suivante ou d'anciennes informations. En outre, cette pulsion indique que l'apprenant ne fait

pas qu'apprendre en classe, il s'appuiera également sur sa propre expérience du monde et ses acquisitions qui peuvent lui être personnelles pour traiter tout nouvel apport.

L'autoformation, c'est poser le postulat que l'étudiant est en grande partie l'agent de son apprentissage, qu'il peut développer sa capacité à générer un savoir sur le savoir et sur ses modes d'acquisition, à se connaître en tant qu'individu apprenant pour agir efficacement.

Ici, N. Poteau reprend la notion d'agentivité d' A. Bandura (Guérin, 2012 : 109), c'est à dire le pouvoir de l'individu à être un agent actif sur sa propre vie, et l'applique au domaine qui nous intéresse. Amener un apprenant à conscientiser qu'il a ce pouvoir de prendre en main son apprentissage me paraît tout à fait essentiel, c'est peut-être même le point de départ d'une démarche d'autonomisation.

En bref, notre apprenant, désormais actif, doit prendre conscience de ses propres capacités quant à la construction de son savoir et de la responsabilité qui lui incombe en terme d'apprentissage, le tout dans des conditions d'apprentissage qui resteront sociales et impliqueront une interaction importante avec son environnement.

L'enseignant doit ainsi mettre en œuvre cette nouvelle prise en charge de son apprentissage par l'apprenant et pour ce faire H. Holec souligne qu'il est nécessaire que « l'apprenant soit prêt à l'assumer et qu'il soit capable de l'assumer » (1979 : 22). Notre accompagnant devra ainsi entre autre procéder à un travail de réflexion, de motivation et de soutien car « apprendre est un métier, qui ne s'improvise pas » (Barbot & Camatarri, 1999 : Loc.78).

3. L'accompagnement de l'apprenant vers un enseignement hétéro-dirigé

Il est bien entendu tâche impossible de modéliser un ensemble de règles « magiques » qui permettraient à l'enseignant de mettre son apprenant sur la voie de l'autonomisation, qui que soit l'apprenant, et quel que soit le contexte pédagogique. Mes lectures sur le sujet ont néanmoins attiré mon attention sur quelques points de réflexion cruciaux qui peuvent outiller l'enseignant et l'apprenant dans leur quête d'autonomie. M.J. Gremmo et P. Riley (1995 : 96-97) pointent ainsi trois domaines d'appui : conceptuel, psychologique et méthodologique. Je me servirai ainsi de ces trois axes pour explorer la question.

3.1. Un appui conceptuel

Il s'agit ici d'examiner et de faire évoluer les « concepts » que nous appellerons désormais « représentations d'apprentissage » que les apprenants ont pu former au cours de

leur vie sur certains sujets et domaines et qui peuvent être un frein voire un obstacle au changement qu'induit une pédagogie de l'autonomie. H. Holec parle même « d'un processus de déconditionnement progressif qui conduira l'apprenant à se libérer, si ce n'est qu'en les expliquant, des a priori et préjugés de toutes sortes » (1979 : 23). Les enseignants et apprenants pourront ainsi travailler sur des notions telles que la nature de la relation éducative qui les lie ou sur les auto-croyances que chacun peut nourrir comme « je suis nul en... » ou « les langues ce n'est pas pour moi » afin de positiver ou tout du moins neutraliser certains blocages.

M.-J. Barbot & G. Camatarri mettent également en garde contre l'ethnocentrisme et insiste sur la prise en compte de la dimension culturelle, notamment pour des apprenants d'origines différentes. Ils exposent que sur le plan interculturel, R. Duda et P. Riley (cités par Barbot & Camatarri, 1999 : Loc. 1213) distinguent quatre paramètres :

- a. le rapport au groupe et le développement de l'individualisme ;
- b. la distance au pouvoir, c'est-à-dire à la personne qui détient le savoir ;
- c. la tolérance d'une société à l'incertitude et à la place laissée à l'improvisation (vécue comme positive ou non) ;
- d. les rôles masculins et féminins, qui vont intervenir notamment sur la prise de parole et l'initiative.

Mené de manière collective, ce travail de découverte des représentations de chacun me paraît essentiel pour le vivre ensemble. Cela peut en outre aider des apprenants à outrepasser certaines règles sociales qui leur sont culturellement propres pour pouvoir se mettre sur la voie de l'autonomie au sein de la classe.

Ainsi, à travers le dialogue, les explications, les confrontations d'opinions, pourra-t-on déconstruire ses représentations pour les reconstruire selon un consensus établi entre l'enseignant et les apprenants et comme mes exemples l'ont montré, c'est un travail à effectuer au niveau individuel et collectif qui doit s'inscrire dans la durée.

3.2. Un appui psychologique prenant en compte la motivation

Par « appui psychologique », on peut entendre « un "extérieur bienveillant" qui aide l'apprenant à accepter ses succès et ses échecs » tout comme le font M.J. Gremmo et P. Riley (1995 : 97). Or, je souhaite ici surtout m'intéresser aux facteurs de motivations concrets qui peuvent stimuler les apprenants.

Les motivations peuvent être « instrumentales » ou « intégratives » (George citant Lambert & Gardner, 2015 : 27), c'est-à-dire consécutivement extrinsèques comme le fait d'apprendre une langue pour avoir de bonnes notes, ou intrinsèques comme le fait d'apprendre une langue pour le plaisir de pouvoir parler cette langue. La dernière assure un plus grand succès de réussite et selon M.-J. Barbot & G. Camatarri « la motivation intégrative provient du plaisir d'apprendre, du dépassement d'une peur de l'échec et d'un sentiment de confiance en soi qui s'alimente du constat de ses propres progrès » (1999 ; loc. 406). Ainsi, si c'est une pulsion interne qui motive vraiment l'apprenant à s'investir dans son apprentissage, il peut paraître difficile pour l'enseignant d'accéder à ce sésame, cependant les théories de l'apprentissage ainsi que la socio-psychologie peuvent venir en aide au didacticien.

M.-J. Barbot & G. Camatarri abordent ainsi les notions de « confiance en soi » et du « dépassement de la peur de l'échec » comme facteur de motivation et il me semble tout à fait intéressant de mettre en regard cette analyse avec le travail d'A.L. Foucher et M. Pothier lors de la médiatisation de leur environnement didactique pour la compréhension orale (2007 :146). Elles ont pensé l'étayage (pour nous les aides, les conseils) que le média (pour nous l'enseignant) va fournir à l'apprenant en s'inspirant de la Zone Proximale de Développement (ZPD) de L. Vigotsky. Et si le conseil paraît très simple, il me paraît nécessaire : pour générer ou maintenir la motivation de l'apprenant en processus d'autonomisation, il est important de l'aider à reconnaître sa ZPD afin qu'il ne soit pas découragé face à une tâche impossible mais au contraire stimulé par une activité au niveau adapté.

Les chercheuses portent également leur attention sur l'importance de veiller à ce que l'apprenant puisse percevoir le fruit de ses efforts grâce au « constat de ses propres progrès » et, dans une perspective d'autonomisation, l'auto-évaluation (cf. Chap. 1 section 3.3.2) paraît être un outil adapté à cet objectif.

En outre, il s'avère que les principes même de l'autonomisation, tels que la fixation de ses objectifs et la responsabilisation de l'apprenant face à son apprentissage, peuvent être générateurs de motivation. La théorie de l'attribution établit ainsi « que les apprenants qui réussissent mieux que les autres sont ceux qui croient avoir le contrôle de leur apprentissage » (Barbot & Camatarri citant Albéro, 1999 : Loc. 1333), de surcroît « lorsque l'apprenant se sent responsable et libre de ses choix méthodologiques (même s'ils ne nous

semblent pas les plus efficaces), il apprend avec plaisir et démultiplie ainsi ses compétences à apprendre.» (Barbot & Camatarri citant B. Albero, 1999 : Loc. 1333).

Finalement, il me semble que tout cela fait écho à la notion du Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP) d'A. Bandura (Guerrin, 2012 : 108) qui est au cœur du fondement de la motivation et qu'on peut résumer de la manière suivante : il faut être convaincu qu'on peut obtenir des résultats pour vouloir les obtenir. Ainsi, en mettant l'apprenant en confiance et dans un contexte où il est libre de certains choix, peut-on encourager à maintenir, voire augmenter sa motivation. Cependant c'est un travail qui nécessite des temps de réflexion, d'évaluation et de compréhension et j'aborderai la mise en œuvre de ces activités dans mon dernier point d'appui.

3.3. Un appui méthodologique

Nous avons vu que l'apprenant devenant acteur de son apprentissage et constructeur de son savoir est responsabilisé face à ces derniers. Pour l'aider dans cette phase de prise en charge, l'enseignant peut fournir un apport méthodologique « qui permet à l'apprenant d'exercer pleinement son nouveau rôle » (Ciekanski, 2009 :2) en acquérant de nouveaux « savoir-agir » (Carton, 2009 : 5). Cet appui méthodologique est très touffu et a trait à la fameuse expression « apprendre à apprendre ». Ici, je choisis simplement d'énoncer quelques outils / concepts qui peuvent faire office de boussole dans une démarche vers l'autonomisation.

3.3.1. L'anticipation

« C'est seulement quand il aura l'intention d'apprendre que [l'apprenant] recherchera les nouvelles sortes d'aides et de ressources qui pourraient être développées chez lui. » (Barbot & Camatarri citant Tough, (1999), Loc. 1438). En d'autres termes, la projection dans l'avenir est essentielle à la réalisation de l'action. Parallèlement, dans le cadre d'un apprentissage autodirigé, la détermination des objectifs peut constituer cette projection. Or, dans un contexte hétéro-dirigé, les objectifs sont souvent définis par l'institution mais je rejoins entièrement M.-J. Barbot & G. Camatarri lorsqu'ils déclarent qu'il est possible de « trouver les moyens de transformer des contenus imposés en unités dont l'apprenant peut s'approprier en termes d'objectifs». Cela me paraît en effet tout à fait envisageable d'amener l'apprenant à réfléchir à la fonction d'un objectif imposé par un programme, d'en analyser l'utilité dans son contexte à lui voire même de « réadapter les objectifs » grâce un travail de pré auto-évaluation par exemple. On peut également imaginer que l'apprenant peut avoir la

liberté d'établir des objectifs spécifiques afin d'entrer activement dans cette démarche d'anticipation.

3.3.2. La réflexivité

Elle peut-être menée durant l'activité d'apprentissage ou bien à des moments clés de bilan par exemple. Une fois les objectifs fixés, la réflexivité peut permettre de faire le lien entre les activités proposées pour donner du sens et une direction en continue aux activités engagées. E. Constanzo (2016) donne en exemple l'ancien ensemble pédagogique de Cartes sur table³, où l'on trouve, dans l'introduction, des « Règles du jeu pour l'enseignant » et des « Règles du jeu pour l'apprenant » dont voici des exemples :

Règles du jeu pour l'enseignant :

- Donnez un sens à chaque activité pédagogique et faites-le comprendre aux apprenants.
- Choisissez, en accord avec les apprenants, les activités qui correspondent le mieux à vos possibilités, désirs, besoins.

Règles du jeu pour l'apprenant :

- Essayez de comprendre pourquoi vous faites chaque activité ou chaque exercice personnel.
- Choisissez, en accord avec votre enseignant, les activités et exercices qui correspondent le mieux à vos possibilités, désirs, besoins.

Ces règles, que l'on peut situer au tout début du processus d'autonomisation, me paraissent d'un grand intérêt tout d'abord par leur simplicité d'utilisation et d'intégration systématique dans la démarche pédagogique et ensuite parce qu'en tant que « règles du jeu », elles permettent de resituer constamment l'apprenant dans son apprentissage pour qu'il puisse maintenir une certaine distance avec ses activités.

L'autoévaluation représente une autre forme d'apprentissage réflexif qui peut être pratiqué à des étapes clés qu'elles soient temporelles : début/fin de journée ou pédagogiques : en début/fin de parcours par exemple. H. Holec (1979 :19) estime qu'elle est cruciale et qu'elle doit faire partie d'un apprentissage autodirigé. Elle est également étroitement liée avec les objectifs fixés et intègre une dimension personnelle : elle permet d'affiner certains objectifs, de donner sens à tous les efforts d'apprentissage et de conscientisation conduits. Comme je l'ai mentionné précédemment, elle est également

³ « Règles du jeu pour l'enseignant » et les « Règles du jeu pour l'apprenant ». Richterich R.- Suter B. (1983). *Cartes sur Tables*. Hachette, Paris.

moteur et peut contribuer au maintien des efforts fournis. Enfin, toujours dans cette quête de sens, comprendre comment on apprend est un élément clé de l'autonomisation.

3.3.3. Les stratégies d'apprentissage

Un article traitant d'une démarche de sensibilisation aux stratégies d'apprentissage menée auprès de futurs enseignants de FLE, C. Del Olmo (2016 : 1) rappelle le rôle déterminant que leur mise en place joue dans la réussite des apprenants et dans la qualité de leur apprentissage. En effet, ces actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter l'acquisition de la langue sont le fruit d'un apprentissage. Par ailleurs, les études menées par J.M. O'Malley et A. U. Chamot (cités par Harris, 2002 : 19) montrent que les apprenants faibles disposent d'une palette de stratégies moins fournies et qu'en outre ils en usent moins fréquemment. Ainsi, appartient-il aux enseignants d'intervenir activement auprès de leurs apprenants pour les aider à « apprendre à apprendre ». V. Harris (2002 : 27) dans son ouvrage, cherche à équiper l'enseignant avec des stratégies et des exemples de mise en œuvre concrète très enrichissante, avec un mot d'ordre : associer l'apprentissage des stratégies aux activités en cours et donc apprendre en faisant. Cet apprentissage à apprendre est donc essentiel pour aider l'apprenant à chaque instant de son apprentissage, ainsi comment chercher des indices qui peuvent nous aider dans un texte ? Dans un dialogue ? Comment lire un tableau ? Mémoriser du vocabulaire ? Ces compétences me semblent souvent être en corrélation avec le niveau de scolarisation de la personne et il est impérieux de déceler ces besoins chez les apprenants afin de pouvoir les soutenir de manière adaptée. Leur absence peut être synonyme de grande difficulté d'apprentissage.

Ainsi à travers ces appuis méthodologiques, il s'agit ici de « prendre régulièrement le pouls » de l'apprentissage de l'apprenant pour pouvoir adapter le contenu aux besoins de ce dernier. Ces trois axes jouent selon moi un rôle majeur, permettant à l'apprenant de comprendre le chemin qu'il est en train de prendre et pourquoi il est en train de le prendre à chaque instant de son apprentissage.

Chapitre 2. La formation linguistique du public adulte migrant

Toute réflexion pédagogique, comme celle que je viens de mener à propos de l'autonomie doit être adaptée à son public et à son contexte didactique. Ainsi, s'il m'a paru essentiel de commencer par comprendre les concepts qui constituent un apprentissage autonome et le processus d'autonomisation dans une situation hétéro-dirigée, il convient désormais de situer cette autonomisation dans le champ didactique qui m'intéresse : la formation linguistique des migrants adultes. Il peut être délicat de la circonscrire tant elle se caractérise par sa polymorphie, la variété de son public et sa constante évolution sur les dernières décennies. Ainsi, je commencerai par examiner les lexèmes « immigrants », « étrangers » et « migrants » et quelques statistiques sur l'immigration en France. Je ferai ensuite un détour par l'histoire contemporaine afin de montrer l'évolution de l'enseignement du français aux adultes migrants en France. Cet apport de connaissances me semble impératif afin de pouvoir me positionner lorsque je m'interrogerai ensuite sur le domaine de formation dont il est question s'agissant d'un public d'adultes migrants allophones, car c'est à la lumière des événements passés que mon opinion s'est entre autre façonnée. Je m'attacherai par la même à brosser un portrait du public migrant auquel s'adresse ce champ afin de mettre en évidence son hétérogénéité.

1. Définitions et données chiffrées

S'agissant de la formation linguistique des migrants, il m'a avant tout paru essentiel d'apporter un éclairage terminologique sur le public concerné par cette dernière. En effet, s'agissant des personnes étrangères vivant sur le territoire, on parle souvent indistinctement d'étrangers ou d'immigrés et depuis quelques années le terme de migrants est apparu. Commençons par examiner la différence qui peut être faite entre un étranger et un immigré⁴ :

selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non

⁴ Site de l'INSEE : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré

Ainsi, le groupe de personnes dites 'immigrées' est composé de deux sous-groupes : les immigrés qui accèdent à la nationalité française et les immigrés qui gardent leur nationalité d'origine. Il est en revanche important de noter que certains étrangers peuvent être nés en France et donc ne pas avoir immigré. Si ces nuances peuvent paraître anodines, elles revêtent une grande importance s'agissant de la politique d'accueil d'immigration en France pour la formation linguistique notamment, comme nous le verrons.

En revanche le terme « migrant » n'est pas défini juridiquement mais l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) le qualifie de la manière suivante : « toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays »⁵. Moins restrictif, ce terme me paraît également permettre d'englober les demandeurs d'asiles, les sans-papiers ou les clandestins par exemple et donc de considérer la totalité de la communauté étrangère ayant immigré sur le territoire français qu'elle soit incluse ou non dans les statistiques officielles.

S'agissant de statistiques, j'ai consulté les données de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) afin de saisir l'évolution contemporaine de l'immigration en France qui représentait 5% de la population totale vivant en France en 1946, contre 7,4% en 1975 et 9,7% en 2018. De plus, toujours selon les mêmes sources, en 2018, « 46,1 % des immigrés vivant en France sont nés en Afrique et 33,5 % sont nés en Europe ». Cette évolution de la population immigrée a eu des conséquences sur la formation linguistique des migrants qui a connu sa forme embryonnaire sous le nom d'alphabétisation comme je vais l'étudier.

2. Evolution du domaine associatif à la politique d'accueil et d'intégration

En effet, la formation linguistique des langues pour les migrants a connu une grande évolution depuis la seconde moitié du XX^e siècle ; longtemps reléguée « aux marges » (Adami, 2012 : 12) elle a, à partir des années 1970, fait l'objet d'«une institutionnalisation progressive » (Vadot, 2016 : 37) qui s'est fortement accélérée dans les années 2000 avec la mise en place des Contrats d'Accueil et d'Intégration (désormais CAI) par exemple. Si cette évolution a permis d'organiser et de professionnaliser l'enseignement du français, elle a

⁵ <https://www.lacimade.org/faq/qu-est-ce-qu-un-migrant/>

également fait de l'apprentissage du français une condition obligatoire pour l'obtention de titres de séjours pour les migrants non-européens.

2.1. Un objet didactique en marge pendant de nombreuses années

Comme je l'ai mentionné, le XX^e siècle a connu une forte augmentation des flux d'immigration au sortir de la Seconde Guerre Mondiale et c'est à des fins de reconstruction que nombre d'immigrés, des hommes principalement, sont venus seuls pour combler les besoins de main d'œuvre. Comme M. Vadot (2017 : 38) le précise, à ce moment-là, « la croyance en un retour proche au pays est prégnante », ainsi les gouvernements successifs s'impliquent-ils très peu dans la formation linguistique des migrants qui constituent un public peu ou pas scolarisé, peu qualifié et qui n'a pas forcément appris le français au préalable. La tâche éducative incombe ainsi aux syndicats et associations et sera effectuée par des bénévoles : on parle alors d'alphabétisation.

En 1971, la loi du 16 juillet marque le début de l'implication de l'état sur la question et constitue un tournant politique majeur (Vadot, 2017 citant Leclercq, 2011 : 22) en donnant les mêmes droits d'accès à la formation professionnelle continue aux étrangers qu'aux Français. Comme le spécifie V. Leclercq (citée par Vadot, 2017 : 44), cela « contribue à initier (la) démarginalisation » de la formation linguistique des migrants.

2.2. La professionnalisation du domaine s'accélère dans les années 90

1995 symbolise un tournant très fort de la professionnalisation et de la marchandisation de la formation lorsqu'on passe d'une logique de subventions à une logique d'appels d'offres pour lesquels les financements sont assortis d'une obligation de résultats (Vadot, 2017 : 44) et met les organismes de formation en concurrence directe. On assiste alors à une profonde transformation du paysage de la formation, et si elle peut être perçue comme « une véritable révolution » (Adami cité par Vadot, 2017 : 44) générant un meilleur cadrage didactique (Leclercq, citée par Vadot, 2017 : 45), M. Vadot se pose également la question de la nécessité de « cultiver la diversité locale des réponses apportées » par les associations locales par exemple (Vadot, 2017 : 44).

2.3. L'apprentissage du français devient obligatoire pour les non-Européens

A partir des années 2000, « l'institutionnalisation de l'offre de cours de FLE pour migrants trouve son parachèvement avec la création du DILF (Diplôme Initial en Langue Française) en 2006 et son cadre obligatoire dans le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) en 2007» (Delahaie, & Canut, , 2018 : 9). Ainsi, si ces dispositifs donnent les cadres

institutionnels et didactiques à la formation linguistique (Adami, 2012) : elle prendra non seulement un tour obligatoire mais elle deviendra indispensable à l'obtention de premier titre de séjour. Concernant le DILF, s'il confère à la formation « un rôle très structurant pour la programmation des contenus » (Leclercq, 2011 : 32), il peut également entrer parfois « en contradiction avec les exigences d'une formation de qualité en poussant les formateurs et formatrices à se focaliser sur la préparation de l'examen » (Mercier, 2016 : 4).

Deux-mille-onze constitue une nouvelle année charnière et voit l'intronisation du label Français Langue d'Intégration (désormais FLI) qui « vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République) » (Aubouin & North, avant-propos du label FLI, 2011, p.4). Pour H. Adami (2012 : 17), cette institutionnalisation place la FLMA (Formation Linguistique des Migrants Adultes) à un niveau de structuration qui le constitue comme champ éducatif et didactique à part entière ». Ce nouveau champ éducatif mis en place à la demande du gouvernement semble alors faire de la maîtrise de la langue française une nouvelle composante obligatoire de l'intégration en France. Le choix lexical peut mettre mal à l'aise et semble porter les stigmates d'un débat très français et presque tabou. En effet qu'entend-on par « intégration » ? Selon le Haut Conseil à l'Intégration⁶, c'est un processus, appelant des personnes immigrées à participer à la construction d'une société rassemblée dans le respect de principes partagés (liberté de conscience et de pensée, égalité entre homme et femme par exemple). Ce concept semble s'inscrire dans un idéal que je reformulerais comme un « bien vivre ses différences ensemble dans le respect les uns des autres » mais appelle à une double lecture consistant justement en une intention d'assimilation des différences. Selon le HCI, l'assimilation est en effet souvent « présentée comme une exigence propre au modèle "français" d'intégration » en contraste avec les modèles anglo-saxons par exemple qui encouragent le multiculturalisme. En outre, le référentiel a en effet suscité un débat au sein de la communauté universitaire et associative dénonçant « l'idéologie assimilationniste décelable dans le texte, notamment à travers la place centrale donnée à la langue et l'accent mis sur l'enseignement des valeurs de la République » (Vadot, 2016 : 29).

⁶ <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html>

Dans sa lancée, le gouvernement crée le CIR (Contrat d'Insertion Républicaine) en 2016, renforce le volet dédié à l'enseignement des valeurs de la République et fait du niveau A2 une des conditions d'obtention de la carte de résident ; en outre le décret 2018-593 abroge le label FLI « devenu inutile en raison de la prise en compte de ses critères dans les cahiers des charges des formations linguistiques délivrées aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine »⁷.

3. *Quel français enseigner aux migrants?*

Comme je viens de le montrer, l'état a opéré des choix en terme de formation pour les migrants qui ne viennent pas d'un pays européen, considérant que l'acquisition de la langue française et l'adhésion aux principes de la République sont des marqueurs d'intégration prioritaires et incontournables pour pouvoir rester sur le territoire français. Mais toute formation ne se déroule pas dans ce cadre-là et la question de l'approche didactique reste toute entière. En effet, les désignations de l'enseignement du français sont nombreuses et il est légitime de se demander s'il s'agit de FLE (Français Langue Étrangère), FLS (Français Langue Seconde), de FOS (Français sur Objectif Spécifique) et FLP (Français Langue Professionnelle) ou autre. Avant d'examiner les désignations et de me positionner, je souhaite dans un premier temps porter mon regard sur la population migrante et en explorer les spécificités et surtout l'hétérogénéité des profils d'apprenants qui est une des composantes majeures de ce type d'enseignement.

3.1. *Le public migrant : une hétérogénéité maximale*

Selon l'INSEE⁸, la France a accueilli plus de 260 000 immigrés en 2017. En terme de zone géographique d'origine, les deux groupes dominants sont l'Afrique et l'Europe avec environ un tiers de la population immigrée chacun mais toutes les régions du monde sont représentées à plus ou moins grande échelle et comme le dit joliment M. Vadot (2017 : 80), il s'agit ainsi de considérer « une très grande diversité de situations individuelles ». C. David & al. (2017 : 14-16) considérant les élèves allophones nouvellement arrivés en France, ont inventorié ces facteurs d'hétérogénéité de la manière suivante : origines, motifs et modalités de migration, scolarisation, répertoire langagier, âge, facteurs sociaux et familiaux et s'agissant d'adultes, j'ajouterai l'expérience professionnelle. Je me propose donc d'examiner l'hétérogénéité selon cette grille de lecture.

⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/7/9/INTV1733398D/jo/texte>

⁸ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

Comme je viens de le mentionner, les migrants ont **des origines géographiques très diverses** leur conférant une culture particulière ou encore une relation à d'autres nationalités teintée d'une histoire commune. Ces origines peuvent également aller de paire avec une ou des religions et un rapport particulier à ces dernières.

Les motifs et modalités migratoires peuvent varier au gré des situations économiques, politiques et humanitaires (David & al, 2017 : 14), et selon l'INSEE⁹, en 2014, 45% des immigrants déclarent être venus en France pour des raisons familiales, d'autres viennent pour trouver un emploi (25%) ou pour se protéger ou protéger leur famille (8%). En fonction des situations, on peut donc s'interroger sur le choix délibéré ou forcé du déplacement et du temps de préparation qui a pu être accordé à cette immigration. En outre, on peut se poser la question des conditions d'accueil à l'arrivée ou encore de l'impact que ce changement de vie peut avoir sur l'état psychologique de la personne. (David & al, 2017 :15)

Le niveau de scolarisation constitue « un élément déterminant » (Adami. 2012 : 22). Les personnes sont-elles pas ou peu scolarisées ? Sont-elles rentrées dans la littératie ou bien sont-elles en possession de diplômes de niveau intermédiaire ou supérieur ? Quelles sont leurs représentations de l'apprentissage ? Si H. Adami (2012 : 13) précise que de nombreux migrants sont faiblement ou non scolarisés, il apparaît que le niveau de scolarité augmente au sein de la population immigrée et selon l'INSEE¹⁰ parmi les immigrants âgés de 15 ans ou plus arrivés en France en 2017, 31 % sont titulaires au plus d'un diplôme de niveau brevet des collèges ; 27 % d'un diplôme du secondaire et 42 % d'un diplôme du supérieur, dont 37 % au-delà d'un Bac + 2 (supérieur long).

Le répertoire langagier est également à prendre en compte. Si le niveau de francophonie des migrants est un élément clé, il est essentiel de s'interroger sur les autres langues avec lesquelles la personne est en contact. Le rapport à la langue française est également à prendre en compte : il se peut que l'apprentissage de la langue ne constitue pas une de leur priorité (Little, 2012 : 7) selon leur situation familiale ou leur culture éducative par exemple.

⁹ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3640742>

¹⁰ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#en-six-questions>

Il est évident que **l'âge, le niveau socio-économique, la situation familiale et l'expérience professionnelle** sont autant de différences déterminantes au sein d'un groupe d'apprenants, qu'il convient également de considérer.

Qu'il la conçoive comme une force ou comme une contrainte pédagogique, le formateur doit ainsi composer en permanence avec toute la palette de différences qui peut caractériser chaque groupe d'apprenants tout en considérant les besoins et motivations de chacun à apprendre la langue française. Le choix de la désignation du type d'enseignement dont il est question doit donc pouvoir être suffisamment large pour rendre compte de tous ces éléments.

3.2. Désignation d'un champ de formation

Il est intéressant de constater comme la communauté scientifique de la didactique des langues s'est appliquée à maintenir une symétrie de sigles des différents domaines (Mourlhon-Dallies, 2006) : on parle ainsi par exemple de Français Langue Étrangère (FLE) et de Français Langue Seconde (FLS), FLP ou encore de FLI. Depuis les années 2000, il semblerait que la notion de « formation » se démocratise également dans le domaine qui nous intéresse et H. Adami fait souvent référence à la Formation Linguistique des Migrants Adultes (désormais FLMA) dans ses écrits (2009, 2012). Plus récemment, M. Vadot, dans sa thèse (2017) a introduit la Formation Linguistique des Adultes Migrants Allophones (désormais FLmig). Je me propose de passer en revue ses appellations afin de pouvoir opérer un choix que je maintiendrai ensuite tout au long de ma rédaction.

Il apparaît en premier lieu tout à fait légitime de se demander si le FLE, ne serait pas tout simplement la bonne désignation, c'est en effet le sigle « star » de la didactique de la langue française et celui qui, me semble-t-il, connaît la meilleure intégration dans le langage courant. En effet, à titre d'exemple, les enseignants et formateurs font des études de « FLE » et lorsque je suis employée par des organismes de formation en France, je deviens la formatrice « FLE ». Cependant lorsqu'il s'agit de porter la discussion auprès de la communauté scientifique, le FLE revêt un sens beaucoup plus restreint dans son approche didactique. En effet, il désigne « le français qui est enseigné à et appris par des apprenants non francophones, généralement dans un contexte/pays où il n'a pas de statut formel ou social spécifique » (David & al. : 41). Si les deux premières conditions correspondent, le français est bel et bien enseigné à des non-francophones, notre public est maintenant en France où le français est la langue de référence.

Pourrait-on alors considérer qu'il s'agit de FLS ? Mais ce dernier a été conçu « pour décrire la situation du français dans les pays officiellement francophones (l'Afrique essentiellement) où le français est langue dominante du point de vue politique mais minoritaire du point de vue des usages » (Cuq cité par Adami 2009 : 27), dans notre cas, le français n'a pas uniquement un statut de langue politique, administrative ou scolaire et encore une fois l'ancrage géographique ne correspond pas car il ne s'agit toujours pas d'un enseignement qui vise des apprenants installés en France.

Les questions du FOS et du FLP peuvent également se poser, ainsi J.P. Cuq définit-il le FOS comme « né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (2003 : 109), or l'objectif est trop réducteur et la formation dont il est question, s'agissant des migrants, doit dépasser le cadre professionnel et des études. De même le FLP, qui répond à des demandes qui impliquent « la mise au point de programmes sur mesure en reprenant à leur compte la démarche du FOS et en l'adaptant à des fins professionnalisantes » (Mourlhon-Dallies : 2006), ne peut être retenu pour les mêmes raisons.

En 2011, on a commencé à parler du FLI et si le terme s'adresse au bon public et que l'ancrage géographique correspond également au domaine que j'essaie de définir, il me semble voir exclus certains éléments que j'estime importants de maintenir : en effet, il privilégie l'oral et s'adresse jusqu'au niveau B1, or dans la réalité des formations linguistiques existantes, les autres niveaux supérieurs ne peuvent être ignorés ni l'écrit d'ailleurs, la cible d'apprenants est peut-être alors trop limitée didactiquement parlant. Enfin, je ne pense pas non plus que toute formation en français doive intégrer « l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République » (Référentiel FLI : 4).

Je suis par ailleurs très en accord avec les locutions choisies par H. Adami (FLMA) et M. Vadot, (FLmig). En effet, « les apprenants concernés sont en situation d'immersion linguistique et apprennent le français en milieu homoglotte où cette langue se trouve en position hégémonique » (Adami, 2009 : 27). La notion de formation linguistique, me paraît également essentielle afin de transcrire le processus d'apprentissage qui peut s'inscrire dans divers contextes (associatifs, professionnels, officiels etc.), selon différentes modalités comme à divers moments de la vie de la personne. En outre, la notion d'adultes migrants est suffisamment large pour pouvoir englober tout type de profils selon la situation officielle, professionnelle, le niveau de scolarisation ou le niveau linguistique par exemple. Finalement,

je choisis d'adopter le sigle FLmig qui englobe également la notion de public allophone et suggère ainsi sa diversité tout en ayant « le mérite de visibiliser le public concerné par ces formations » (Vadot, 2017 :27). Enfin, sa désignation évite également toute confusion avec le FLAM (Français LAngue Maternelle).

Chapitre 3. Vers une autonomisation des apprenants adultes migrants

Dans ce dernier chapitre de mon soubassement théorique je souhaite aborder la mise en place d'une démarche d'autonomisation en FLmig grâce à un outil spécifique : le Portfolio Européen des Langues (PEL). Afin d'en situer l'utilisation, je commencerai par m'intéresser au champ de la FLmig en abordant la question de l'apprentissage chez les adultes migrants en situation d'immersion. Je m'intéresserai également au Cadre Européen Commun de Référence (CECR) qui peut être un outil adapté pour déterminer les besoins des apprenants. Je m'attacherai enfin à montrer comme le PEL peut contribuer à cette autonomisation en FLmig en me basant sur le PEL pour adultes migrants de B. Lazenby-Simpson.

1. Prendre en compte les connaissances de tous

Dès leur arrivée en France, les migrants sont placés en situation d'immersion en milieu francophone. Êtres sociaux, ils doivent interagir en tant que locuteurs de la langue cible et comme l'explique M. Vadot « leur acquisition du français se réalise donc en grande partie en milieu naturel, ce qu'on qualifie d'apprentissage libre - par opposition à l'apprentissage guidé, qui s'effectue à partir de matériaux sélectionnés pour l'apprentissage » (2017 : 86). Les migrants expérimentent généralement les deux situations d'appropriation en intégrant des formations linguistiques une fois en France et M. Vadot montre la nécessité d'avoir accès à ces formations pour pouvoir faire évoluer l'interlangue, c'est à dire « l'accumulation des savoirs et savoir-faire linguistiques au fur et à mesure de l'acquisition d'une langue étrangère » selon la définition de H. Adami (2012 :14). Elle s'appuie sur H. Tyne qui explique que l'apprentissage en milieu naturel semble aller de pair avec « une organisation linguistique basique et (...) une compétence sociolinguistique plutôt réduite » (Vadot, 2017 : 87). En effet, dans le milieu naturel, si comprendre ou se faire comprendre sont des priorités, améliorer les formes de langage utilisées ne le sont majoritairement pas. On peut ainsi par exemple très bien imaginer qu'un locuteur français, lors d'une interaction sociale classique avec une personne allophone, ne va pas nécessairement prendre le temps de faire une parenthèse de soutien linguistique pour fournir un mot plus adéquat ou faire répéter un mot mal prononcé dans un objectif d'amélioration, contrairement à un enseignant qui va prendre le temps d'aider son apprenant à surmonter ses difficultés dans une optique d'amélioration des compétences langagières.

Il m'apparaît ainsi essentiel pour un formateur de connaître et comprendre les mécanismes de cette interlangue et les déséquilibres de compétences langagières qu'ils peuvent entraîner par exemple afin de construire une didactique adaptée et prenant en compte cet apprentissage en milieu naturel. En effet, les apprenants arrivent en formation avec tout leur bagage linguistique, culturel et d'apprenant qu'il est nécessaire d'examiner et à partir desquels on peut établir leur biographie langagière. Il s'agira en effet de détecter leurs besoins et de pouvoir répondre à leurs objectifs personnels. Cette analyse peut être par exemple conduite grâce au CECR afin de pouvoir considérer l'ensemble des compétences langagières définies et proposées par cet outil.

2. Le CECR : un outil adapté pour répondre aux besoins des migrants

Créé en 2001, le CECR fait légion dans le domaine de l'apprentissage des langues en Europe, et dans le monde pour la didactique du FLE par exemple. Se voulant aussi exhaustif que possible, transparent, cohérent, souple, ouvert et dynamique (CECR, 2001), il constitue la base de nombreux manuels, curricula, examens et diplômes de langue. Comme le rappelle V. Leclercq (2017 : 68), la FLmig n'a pas échappé à cette influence et les créations successives du DILF en 2006 puis du CAI en 2007 ont précipité son utilisation dans les formations FLmig. Excellent outil de référence, il permet de mener une analyse des besoins pour la construction d'un dispositif de formation.

Dans un document rédigé en 2012 pour le compte de l'unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et intitulé « L'intégration linguistique des migrants adultes et le CECR », D. Little constate « un important décalage entre les compétences très diverses que les migrants adultes possèdent déjà et celles que l'on attend qu'ils acquièrent dans la langue de leur communauté hôte » (2012 a : 7). Ainsi, comme je l'ai déjà avancé, la création d'un programme de formation devra passer par l'étude de la biographie langagière des adultes migrants afin d'éviter les répétitions inutiles et potentiellement démotivantes pour se concentrer sur les vrais besoins des apprenants. Cette analyse peut alors s'appuyer sur le CECR qui « décrit les compétences en communication en termes d'utilisation de la langue, c'est-à-dire par rapport à ce que l'apprenant est capable de faire dans des langues secondes et étrangères » (2012 a : 2). Une fois les connaissances de la langue des apprenants extraites, il convient d'élaborer un programme adapté et « c'est dans cette même logique que le Cadre est axé sur les besoins en communication des utilisateurs/apprenants de langue » (2012 a : 7). Ainsi le CECR encourage-t-il les ingénieurs pédagogiques ou les formateurs à

se poser certaines questions sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant (CECR, 2001 : 4) :

Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ? Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ? Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ? Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ? Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ? Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ? Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?

Ces recommandations permettent de prendre en compte les besoins et les profils variés des apprenants en FLmig mais également les moyens accordés par le dispositif en terme matériel pédagogique ou de temps. Il est cependant important de mentionner que les formations en FLmig comme dans les autres champs didactiques sont soumises aux impératifs des programmes institutionnels dans lesquels elles se déroulent et il est intéressant de se poser la question de la place qui peut réellement être accordée aux besoins inhérents à chacun.

Enfin, le CECR promeut la notion d'apprentissage tout au long de la vie, que ce soit en milieu naturel ou guidé, de même que l'apprentissage par anticipation et l'apprendre à apprendre si bien que «lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit (pouvoir) se faire en autonomie» (CECR, 2001 : 110). C'est dans cette optique que le PEL a été créé parallèlement au CECR.

3. Le Portfolio Européen des Langues : un outil de l'autonomisation intéressant pour la FLmig

À l'initiative du Conseil de l'Europe, le PEL est un outil libre d'utilisation par les formateurs. Comme D. Little l'explique, il a été conçu « pour servir d'intermédiaire entre l'approche prônée par le CECR et l'apprenant de langues » (2011 : 11). Le PEL, conçu pour « soutenir l'autonomisation de l'apprentissage des langues et des apprenants en langues », est un outil cadre composé d'une panoplie d'activités adaptables par les formateurs selon les besoins de leur public. Véritable condensé pragmatique de la recherche scientifique sur l'autonomisation, il a retenu mon attention. Il a par exemple été adapté par B. Lazenby-Simpson en 2012 pour la FLmig et c'est à ce modèle validé par le Conseil de l'Europe que nous allons nous intéresser.

3.1. *Présentation générale du PEL pour migrants adultes*

Dans une présentation qu'il fait du PEL, D. Little (2012 b : 11) explique que le portfolio connaît deux fonctions : l'une pédagogique en servant de soutien à l'apprentissage et l'autre de compte-rendu en permettant à l'apprenant de « documenter ce processus » en compulsant diverses traces de ses accomplissements. En outre, le chercheur le décrit selon trois volets obligatoires : le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier : □

- **Le Passeport des langues** : il permet à l'apprenant de décliner son identité personnelle et langagière mais également de faire état de ses expériences en matière d'apprentissage. C'est en outre un volet dédié à l'auto-évaluation de sa compétence globale en langues. [1]

- **La Biographie langagière** : composée de deux parties, elle accompagne les processus en cours et comme le spécifie B. Lazenby-Simpson (2012 a : 2), elle sert de « support à la réflexion sur l'apprentissage et l'utilisation de la L2 et est axée sur la fixation d'objectif et l'auto-évaluation ».

- □ **Le Dossier** : de format libre, il peut servir à compulser des échantillons de travaux reflétant le niveau de compétence de l'apprenant comme ses rédactions et lettres par exemple.

Ce PEL, dont je viens de faire une très brève présentation contient une trentaine d'activités que le formateur peut choisir d'intégrer selon les besoins de ses apprenants. Certains outils comme un journal d'apprentissage ou des auto-évaluations peuvent également devenir partie intégrante de la routine pédagogique. D'autre part, il est souvent conseillé de présenter le PEL dans un classeur qui permet de distribuer les outils au gré de l'apprentissage et selon les besoins détectés. Ainsi, il peut rester un outil souple qui permet à l'enseignant d'être réactif et de s'adapter à son public en évitant l'effet parfois impressionnant du « gros » dossier qu'il va falloir compléter pendant la formation.

Il est par ailleurs à noter que B. Lazenby-Simpson a pensé chaque outil en incluant des conseils pédagogiques à l'égard des formateurs concernant les publics « apprenants analphabètes, illettrés ou ayant un faible niveau de compétence » dans son *Guide à l'usage des enseignants* (2012a : 7). Elle donne ainsi des conseils en terme de simplification des contenus par l'utilisation d'illustrations, des moments propices où introduire tel ou tel outil

ou bien encore des conseils en terme d'objectifs simples dans la réalisation des activités par exemple.

3.2. *Un outil concret pour engager une démarche d'autonomisation*

Dans son PEL, B. Lazenby-Simpson amène l'apprenant à travailler avec et selon les grands principes de l'autonomisation que j'ai classés selon quatre thèmes de travail : les représentations, la détermination des objectifs, la réflexion et l'autoévaluation et enfin les stratégies d'apprentissage. Pour chacun d'entre-eux, différents outils ont été créés pour assister l'apprenant à différents moments ou étapes de son apprentissage, aborder les thèmes sous des angles différents et selon une modalité plus ou moins détaillée.

3.2.1. Un travail sur les représentations

Les représentations sont notamment abordées au niveau culturel par l'analyse de différences et ressemblances et peuvent permettre d'entamer un dialogue à propos des cultures éducatives et des rôles de chacun par exemple (annexes 1 et 2). Certaines activités portant sur le fonctionnement personnel en tant qu'apprenant (annexe 3) par exemple peuvent également permettre de réfléchir à la manière dont on se perçoit.

3.2.2. Un travail sur la détermination d'objectifs

Comme nous l'avons étudié, afin de se responsabiliser face à son apprentissage et pour pouvoir anticiper son travail, l'apprenant a besoin de se fixer des objectifs et le PEL lui permet de le faire de manière générale et directe en complétant en quelques lignes des phrases de type : « Actuellement, mon objectif est d'acquérir les compétences nécessaires pour : » (annexe 4) ou encore de réfléchir à ce qu'il attend de la formation ou de lui-même (annexe 5). Ces objectifs peuvent également être travaillés en profondeur et selon les descripteurs du CECR (annexe 6)

3.2.3. Un travail réflexif et d'autoévaluation

Les activités de ce type sont nombreuses et permettent de procéder à des auto-évaluations diagnostiques selon des modèles très accessibles (annexes 7 et 4) et des autoévaluation formatives selon un rythme déterminé par l'apprenant ou l'enseignant (voir annexes 8 et 9). Un travail réflexif sur les activités d'apprentissage d'une journée (annexe 10) peut également être effectué, enfin un journal d'apprentissage peut-être tenu (annexe 11).

3.2.4. Un travail sur les stratégies d'apprentissage

L'apprendre à apprendre est abordé sous l'angle réflexif et l'apprenant peut entre autre être amené à penser à ses anciennes techniques d'apprentissage (annexe 12) ou son approche de l'apprentissage en se questionnant sur ce qui est facile ou difficile pour lui par exemple.

En somme, cet outil me paraît être une excellente source d'inspiration pédagogique concrète pour aider les enseignants à engager une démarche vers l'autonomisation auprès d'un public migrant. Entièrement modulable, il peut être adapté au niveau des étudiants et être introduit au fur et à mesure de la vie du groupe, de la progression de chacun et de besoins individuels qui peuvent se faire sentir. Composé d'activités indépendantes les unes des autres, l'enseignant a donc le choix de doser son utilisation et peut donc le prendre en main à son rythme et au gré des formations dont il a la charge.

En conclusion à ma première partie, il me paraît essentiel de rappeler que l'autonomie n'est pas innée et doit faire l'objet d'un travail de longue haleine au sein duquel l'enseignant et l'apprenant acceptent de rebattre les cartes des rôles que chacun doit jouer. Il est important de garder en mémoire que cette redistribution peut faire l'objet d'objections fortes et qu'il peut être difficile de faire évoluer les représentations quant à ce que peut être l'enseignement et l'apprentissage chez les enseignants comme chez les apprenants.

Fruit de négociations et discussions permanentes, toute démarche autonomisante doit être transparente pour permettre à l'apprenant de se prendre en charge et de se responsabiliser face à son apprentissage. Il incombera alors à l'enseignant de planter les graines de l'autonomie en veillant à maintenir la motivation de l'apprenant en lui apportant tout le soutien pédagogique nécessaire. Comme nous l'avons étudié, le travail sur les représentations qu'on peut avoir de soi, la participation à la fixation des objectifs ou a minima l'adhésion à ces derniers ainsi que la constatation des progrès à travers l'auto-évaluation par exemple sont des facteurs essentiels de la motivation.

La voie de cette autonomie me paraît essentielle en FLmig où l'apprentissage des langues occupe une place permanente dans la vie des adultes migrants : savoir apprendre au quotidien, en milieu naturel, est un avantage certain pour dépasser ses peurs et pouvoir vivre au mieux au sein de sa société d'accueil. En outre, dans un contexte politique où la maîtrise du français à l'oral comme à l'écrit est désormais une condition à la résidence en France, il devient urgent de donner les clés de cette autonomie aux adultes migrants non-Européens.

Enfin, le PEL, reprenant les principes théoriques essentiels de l'autonomie, m'apparaît comme une excellente base de réflexion pour instiguer cette dernière au sein des cours de FLmig. Il formera ainsi une part essentielle de ma recherche-action afin de transformer le carnet de bord des formations DELF de Pôle Emploi en un outil de l'autonomie.

Partie 2

-

PRESENTATION DU TERRAIN, PROBLEMATISATION ET METHODOLOGIE

Chapitre 4. Présentation du terrain

1. *Présentation générale d'Alynéa*

Alynéa est une importante association lyonnaise d'aide à la personne. Créée il y a près de 50 ans, elle concentre ses efforts sur le gain d'autonomie du public qu'elle accueille. Dans cette optique, elle mène plusieurs actions de front dont la formation linguistique des adultes migrants.

1.1. *Un appui bienveillant pour que chacun accède à son « pouvoir d'agir »*

Alynéa vient en aide à toute personne en situation de fragilité pour « qu'elle gagne en autonomie et retrouve sa place dans la société »¹¹. Elle a été fondée en 1973 afin de répondre tout d'abord à des problématiques d'hébergement pour les personnes sans abri ; elle a ensuite fusionné avec d'autres associations pour élargir son champ d'action. Association locale de grande envergure, avec environ 150 salariés à temps plein, elle vient en aide à plus de 7000 personnes par an et héberge près de 700 personnes chaque nuit.

1.2. *Un domaine d'expertise balayant un large spectre d'aides sociales*

En près de 50 ans, Alynéa a fortement diversifié son domaine d'action sociale qu'elle articule autour de quatre grands « Pôles » :

- Pôle hébergement : c'est l'activité fondatrice mais également « cadre » de l'association : Alynéa est en effet reliée à la convention collective des Centres d'Hébergement et Réadaptation Sociale (CHRS).

- Pôle Urgence : un SAMU social qui s'organise autour d'une activité de maraudes et d'une aide auprès des voyageurs, « SOS voyageurs », en gare de La Part-Dieu.

- Pôle d'aide médico-sociale : un service d'accompagnement des personnes atteintes de troubles psychologiques et en retour à la vie civile après une période d'hospitalisation.

- Pôle « Insertion – Formation » : avec E. Laurent à sa tête, il est constitué de deux services distincts et éponymes.

¹¹<http://alynea.org>

1.3. Focus sur le pôle « Insertion –Formation »

Dans le service insertion, des conseillères d'insertion professionnelle (CIP) accompagnent des personnes vers l'emploi. Pour la formation, E. Laurent est épaulé par une cheffe de formation et une assistante administrative qui sont en lien direct avec les formateurs. Ce service propose une offre « qui doit répondre à des problématiques d'insertion lourdes » pour aider les personnes à gagner en « pouvoir d'agir » (Entretien E. Laurent).

Les dispositifs suivants sont régulièrement accessibles au public auquel Alynéa vient en aide : ateliers Sociaux Linguistiques (ASL) et formations DELF de Pôle Emploi pour la FLmig, inclusion numérique, savoir-être, remise à niveau, formation en anglais.

L'équipe intervenant sur ces dispositifs est composée d'une formatrice en CDI, de formatrices en CDD et de prestataires de services pour répondre de manière plus réactive à la demande. L'équipe est très fluctuante, Alynéa, étant soumise à la convention CHRS, ne bénéficie pas de la souplesse de la convention collective des organismes de formation en terme de renouvellement de CDD et doit parfois accepter une carence de plusieurs mois avant de pouvoir signer de nouveau un contrat avec un formateur au-delà de trois CDD signés à la suite entre les deux partis.

Les intervenants en charge des formations DELF semblent avoir des profils professionnels très variés, certaines personnes ont eu uniquement une carrière dans la FLmig ou dans le FLE et d'autres sont issues de l'insertion professionnelle et sont progressivement venues vers la FLmig. Les critères de recrutements imposés par PE sont d'ailleurs les suivants : le formateur doit être en possession d'un DAEFLE ou d'un Master FLE ou bien avoir une expérience avérée dans l'enseignement du FLE de deux ans.

2. Pôle Emploi : un pourvoyeur clé de formation

Pôle Emploi est un acteur phare de la formation pour adultes et le Plan d'Investissement des Compétences (PIC) piloté par le gouvernement lui a permis de renforcer un peu plus ce volet de son action.

2.1. Le plan PIC et ses conséquences pour Alynéa

Avec près de 600 000 entrées en formation au national, Pôle Emploi a augmenté son offre de 21% en 2019 dans le cadre du PIC¹². La région Auvergne Rhône-Alpes est très bien

¹² <https://statistiques.pole-emploi.org/formation/publication>

représentée et bénéficie de plus de 11% de ces formations. En outre, le champ « Développement personnel et professionnel » incluant la remise à niveau et l'alphabétisation, et sur lequel se positionne essentiellement Alynéa, est placé en première position avec 13% du total des formations octroyées par l'institution. Alynéa, dont la localisation et l'offre de formation sont en adéquation avec les besoins de Pôle Emploi, prétend ainsi à ces marchés. Il est également à noter que les formations linguistiques dites « DELF », dont Pôle Emploi est le prescripteur, sont placées au premier chef en terme de volume d'activité pour le service formation de l'association. Enfin, elles me semblent être en total accord avec la mission qu'Alynéa s'est donnée, c'est-à-dire l'intégration par la langue permettant aux apprenants inscrits dans ces formations de gagner en autonomie et de contribuer à trouver leur place au sein de la société d'accueil

2.2. Des réponses aux appels d'offres faites en association avec d'autres organismes

Pôle Emploi souhaitant se garantir l'exécution des formations à la commande, exige des organismes de formation de répondre en groupe aux appels d'offres publics. Ces groupes se forment de manière stratégique afin de pouvoir satisfaire à la majorité des exigences de l'agence régionale en charge et unissent ainsi leurs forces selon leurs profils. Il est par exemple essentiel d'étoffer sa réponse avec une large palette de dispositifs formatifs qui peuvent être complémentaires et de réfléchir en terme de couverture géographique pour être capable de répondre à la demande sur l'ensemble du territoire visé.

Depuis octobre 2019, Alynéa fait partie d'un groupement d'organismes de formation avec Côté Projet comme mandataire, c'est-à-dire l'interlocuteur principal de Pôle Emploi. Le groupement formule une réponse en commun à l'offre de marché afin de proposer des dispositifs de formations à la fois innovants et en accord avec le cahier des charges de Pôle Emploi. Si ces organismes travaillent ensemble à l'obtention des marchés, ils n'en restent pas moins concurrents et cette double posture semble favoriser une relation basée sur la réserve et dans laquelle chacun garde le secret de son savoir-faire.

3. Les formations DELF de Pôle Emploi

Les formations DELF sont offertes par Pôle Emploi (PE) aux candidats inscrits auprès de leurs services. Ces sessions d'apprentissage du français ont pour objectifs de doter les demandeurs d'emploi de formations certificatives. Elles sont de nature intensive (31,5 heures par semaine) et se déroulent sur une période de neuf semaines et demie.

3.1. *Quel objet didactique ?*

L'ensemble de l'équipe pédagogique d'Alynéa semble s'entendre sur le fait que si les formations DELF s'inscrivent naturellement dans le cadre de l'insertion professionnelle de par leur prescripteur (PE), elles représenteraient plutôt une étape vers cette dernière en « créant des conditions favorables » (Entretien E. Laurent) grâce à la progression des stagiaires en français. Il s'agit ainsi résolument de FLmig baignant dans un univers d'insertion professionnelle où les enseignants sont des formateurs et les apprenants des stagiaires. Il est en revanche important de noter que l'obligation d'une certification à l'issue de la formation, à savoir le DELF, s'ajoute à la formule. Ceci implique donc pour les formatrices d'engager une véritable préparation à l'examen et d'orienter leurs objectifs pédagogiques de manière à ce que leurs stagiaires puissent exécuter les tâches du DELF.

3.2. *Organisation des formations*

Fruit de la coopération entre les agences locales de Pôle Emploi et l'organisme de formation sélectionné, ces formations réunissent les équipes autour de quatre moments clés lorsque les conditions géographiques et d'emploi du temps le permettent : l'ICOP (Information Collective d'Orientement et de Positionnement), l'entrée en formation, les bilans intermédiaires et finaux en groupe (assortis d'un questionnaire de satisfaction). Plusieurs outils de contrôle sont également mis en place afin que les organismes de formation puissent apporter la preuve de leur travail dans le respect du cahier des charges.

3.2.1. Le recrutement des stagiaires

Organisée une semaine avant le début de la formation, l'ICOP est un temps essentiel qui permet de positionner et recruter les stagiaires. Au gré de mes discussions avec les équipes, j'ai décelé deux critères de sélection incontournables :

Tout d'abord la disponibilité de la personne pour le temps complet de la formation est cruciale. En effet, pour toute absence, PE ne rémunèrera ni le stagiaire, ni l'organisme de formation. Il est donc indispensable pour Alynéa, comme pour les autres organismes, de se garantir la présence des stagiaires pour rester serein en terme de budget de formation.

Ensuite, un niveau de français suffisant est également indispensable pour pouvoir mener le stagiaire au niveau A1 du DELF au minimum en 10 semaines de travail. On cherche alors à déceler les personnes analphabètes ou illettrées qui ne pourront être rentrées suffisamment dans l'écrit pour passer l'examen. Un niveau d'entrée A1.1 semble être le minimum mais les critères restent souples car les centres de formation ont pour obligation

de former des groupes avec un nombre minimum de stagiaires (12 ou 16 par exemple) et la formation n'ouvrira pas si les effectifs ne sont pas réunis. Cette « course à l'effectif » peut entraîner le recrutement de stagiaires dont le profil initial n'est pas toujours adapté au type de formation proposé.

3.2.2. Cadre administratif, pédagogique et temps de formation

Être formateur référent dans les formations DELF de PE implique un temps de travail administratif plutôt conséquent pendant et en dehors des heures effectives de formation. À mon échelle, il n'est pas aisé de déterminer quelles exigences sont établies par le cahier des charges fonctionnel et technique de PE ou par l'organisme de formation qui essaie de s'assurer qu'il pourra toujours apporter une réponse adaptée en cas d'« enquête » de la part du commanditaire. Une estimation personnelle m'a permis de constater que sur 295 heures de formation, j'ai passé une cinquantaine d'heures à régler les obligations administratives avec les stagiaires soit 17% de mon temps pédagogique auxquelles s'ajoutent 33 heures en dehors des heures de formation. Il est également à noter que beaucoup de ces tâches administratives à effectuer avec les stagiaires se basent sur des documents non adaptés à un public d'apprenant du français et entraînent des moments de confusion et d'hésitation durant lesquels les stagiaires sont amenés à signer des contrats, formulaires ou règlements qu'ils ne comprennent pas forcément.

L'organisation pédagogique est entièrement laissée à l'appréciation des formatrices qui créent leurs programmes et fixent les objectifs d'apprentissage du groupe. Un système de contrôle est par ailleurs mis en place et des fiches d'intervention doivent être complétées chaque jour et accompagnées de tout le matériel pédagogique utilisé en formation. De même, elles sont en charge de créer toutes leurs évaluations et d'en rendre compte à Pôle Emploi dans le carnet de bord des stagiaires.

Enfin, au gré de mes conversations avec des collègues travaillant depuis plusieurs années dans le cadre de ces formations, j'ai compris que les temps de formation sont constamment réduits et s'accompagnent d'un sentiment d'effort administratif à fournir grandissant.

3.2.3. Le public des formations

Les stagiaires bénéficiant de ces formations sont inscrits auprès des services de Pôle Emploi et c'est leur conseiller d'insertion qui les dirige vers la formation DELF. Ce statut de demandeur d'emploi n'est pas anodin et sous-entend que tous les stagiaires sont présents

sur le territoire de manière légale et en possession d'une carte de séjour s'ils ne sont pas européens. Ils ont passé les premières étapes de l'immigration en France et même si leur situation est souvent bien précaire, ils sont généralement suivis par une assistante sociale et sont installés - jusqu'à ce jour, je n'ai pas rencontré de stagiaire sans domicile fixe. Pour le reste, « il n'y a pas de groupe typique » (Entretien Juliette) et l'hétérogénéité caractérise les groupes en présence. En effet, les niveaux de compétences en français sont entre A1.1 et B2, les parcours scolaires sont très variés et dans tous les groupes que j'ai eus à ma charge, le niveau de scolarisation s'étendait du niveau primaire (jusqu'à 7 ans par exemple) à des études dans le supérieur. Les classes d'âges sont également très variées (18 ans - 55 ans) ainsi que les langues à l'actif des stagiaires, les parcours de vie professionnelle, les croyances religieuses ou la culture par exemple.

L'ensemble de l'équipe pédagogique semble par contre unanime quant à la motivation des stagiaires qui est immense et facilement constatable dans une très grande majorité des cas. Nous travaillons généralement avec un public volontaire et assidu, avec tout de même une ombre majeure au tableau : des stagiaires pas toujours bien sélectionnés avec un profil d'apprenant qui n'est pas adapté aux attentes de ce type de formation comme nous l'avons vu.

3.2. Des formations à grand potentiel mais pas toujours adaptées

Les formations DELF de PE sont selon moi une belle opportunité pour les adultes migrants de se former en langue française de manière intensive, avec une certification à la clé et ce, tout en étant rémunérés. Gratifiantes, elles constituent également des périodes clé en terme de vivre ensemble, socialisation et découverte, reprise ou maintien d'un rythme de vie professionnelle. L'obtention du DELF en fin de formation me paraît être une véritable source de motivation mais également bien souvent de grand stress causé par la peur de l'échec et de « décevoir » PE et les formateurs. Cet objectif DELF a également une influence sur le travail du formateur et prend beaucoup de place : pour rejoindre les propos de E. Mercier (cf. : 32) il conduit bien souvent à la mise en place d'activités pédagogiques pas forcément en lien avec les besoins réels des stagiaires.

4. Présentation du carnet de bord et de mon expérience personnelle

J'ai été informée de l'existence de ce document par courriel adressé à l'ensemble de l'équipe pédagogique et dans les jours précédant le début de ma première formation avec Alynéa. Il faisait partie de la présentation de plusieurs documents administratifs que nous

devons faire remplir aux stagiaires selon le rythme établi pour chacun d'entre eux. Il nous a été simplement présenté comme obligatoire, récemment « remanié » et comme un outil avec lequel les stagiaires repartiraient en fin de formation. Il est à noter que le manque de communication autour du carnet peut s'expliquer par une période de transition délicate en terme de ressources humaines au sein du Pôle Formation. En effet, l'envoi a été effectué par un nouveau membre de l'équipe au moment d'un changement de direction. En outre, la personne en charge de l'envoi et de la communication sur cet outil a quitté l'association peu de temps après.

La carnet de bord est intégré à un document plus global d'une quinzaine de pages et intitulé : *Livret d'accueil du stagiaire – Carnet de bord pédagogique – « Préparation au DELF tout public A1 à B2 »*. Il est ainsi composé des deux documents éponymes cités dans le titre (annexes 13 et 14). Je m'intéresserai uniquement au contenu du carnet de bord qui est scindé en deux parties : le suivi évaluatif et une deuxième partie que je nommerai journal de bord. Aucune notice ou consigne n'indiquait au formateur ou aux stagiaires comment remplir ces tableaux et je me propose de présenter le carnet tout faisant état de cette première expérience :

4.1. Le suivi évaluatif

4.1.1. Description du document

Une première page est dédiée au suivi du stagiaire sous l'angle de l'évaluation et se compose de trois tableaux (annexe 14, partie de gauche) qui doivent être remplis par le formateur :

- Le tableau du haut fait état des évaluations de niveaux menées lors du positionnement (c'est-à-dire durant l'ICOP), du bilan intermédiaire et du bilan final. Pour chacune de ces évaluations, il faut renseigner la date et le niveau du CECR dans lequel se trouve le stagiaire dans chacune des compétences langagières suivantes : compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite, expression orale.

- Le tableau central est composé de quatre lignes que peut renseigner le formateur. La première ligne est dédiée à l'évaluation diagnostique et il faut indiquer le niveau constaté selon les mêmes modalités que dans le premier tableau. Les deux autres lignes n'ont pas de type d'évaluation mentionné et le formateur est a priori libre d'inscrire les résultats d'évaluations formatives par exemple.

- Le tableau du bas spécifie les résultats obtenus lors des DELF blancs. Quatre lignes sont disponibles.

4.1.2. Mon expérience en tant qu'utilisatrice

Pour les deux premiers tableaux, il n'est pas évident de comprendre s'il faut seulement indiquer un niveau CECR ou bien une note par exemple. Pour ma part, j'ai commencé par simplement inscrire les niveaux du CECR dans le tableau du haut mais je me suis rapidement sentie limitée, les stagiaires ne changent pas vraiment de niveau de formation en deux mois et demi mais progressent plutôt au sein de ce niveau.

Pour le deuxième tableau, j'ai seulement rempli la première ligne (l'évaluation diagnostique), je n'ai pas pris le temps de reporter d'autres évaluations formatives dans le tableau.

Le tableau des résultats des DELF blancs était certainement le plus intéressant pour les stagiaires car les notes au sein de chaque compétence leur ont permis de constater leurs progrès. J'ai organisé trois DELF blancs sur la période de formation.

4.2. *Le journal de bord*

4.2.1. Description

Une deuxième partie, que j'ai nommée le journal de bord, est formée d'un grand tableau composé de deux colonnes, celle de gauche pour inscrire la date, celle de droite pour inscrire le contenu des apprentissages de la journée (annexe 14, partie de droite).

4.2.2. Mon expérience en tant qu'utilisatrice

Cette petite case vide pour inscrire le contenu des apprentissages m'a parue trop vide de sens pour les stagiaires. J'ai donc cherché à les amener à réfléchir à leur apprentissage en terme d'actes de communication, de grammaire, de vocabulaire et j'ai ajouté un champ libre pour tout autre domaine d'apprentissage qui pourrait être abordé (annexe 15). J'ai organisé chaque page sur une semaine pour que les stagiaires constatent leur apprentissage par blocs hebdomadaires. Enfin, j'ai ajouté une section d'autoévaluation hebdomadaire pour laquelle je planifiais un temps de réflexion chaque vendredi matin (annexe 16).

Mes bonnes intentions de départ se sont avérées être un véritable échec pédagogique ! En effet, tout d'abord, je n'ai jamais réussi à faire s'autoévaluer les stagiaires car j'avais l'impression de ne jamais en trouver le temps. Une fois les deux premiers vendredi manqués,

j'ai abandonné l'idée. J'ai par contre veillé à ce que mes stagiaires remplissent le journal de bord comme il l'était demandé par ma direction. Au début, j'ai accompagné les stagiaires pour les aider à se remémorer ce que nous avons fait et réfléchir aux catégories dans lesquelles classer chaque activité. Rapidement, les personnes avec un niveau scolaire élevé ont su remplir leur journal sans difficulté alors que les autres ont pris l'habitude de recopier ce que les premiers avaient écrit. Et si je suis intervenue au début, j'ai également abandonné. Je savais que je n'avais pas assez investi de temps et de réflexion pédagogique dans le remplissage de ces tableaux dès le début et ai décidé que je ne pouvais pas gagner toutes mes batailles.

Pendant longtemps, j'ai expliqué cet « échec » par un manque de réflexion et planification pédagogique de ma part avant la formation. De surcroît, le stress et le besoin d'adaptation causés par mon arrivée au sein d'une nouvelle équipe, dans un nouvel établissement avec des attentes et des règles différentes ne m'ont pas permis de rattraper ce retard. Aujourd'hui, à la lumière de la rédaction de ce mémoire, je me rends compte que je manquais d'informations sur le carnet de bord en lui-même et la manière de l'utiliser. Il m'a également manqué des connaissances cruciales en terme d'autonomisation du public adulte migrant.

Chapitre 5. Problématisation et présentation de la méthodologie de recherche

1. Problématisation

Enseignante au sein des formations DELF de Pôle Emploi depuis près de deux ans, je me suis aperçue que je partage les mêmes interrogations que mes collègues quant à la gestion de nos groupes et leur autonomie. Ainsi, une pratique commune semble consister en la formation de sous-groupes selon les niveaux du CECR par exemple et d'encourager les membres de ces sous-groupes à réaliser des tâches ensemble, de manière coopérative. Présentes de manière alternative au sein de chaque sous-groupe, nous constatons des temps pédagogiques « morts » durant lesquels certains stagiaires peuvent adopter une position qui pourrait être perçue comme attentiste en l'absence de la formatrice. Lors de nos discussions informelles, nous avons souvent traduit cet arrêt des activités par « un manque d'autonomie », c'est à dire une incapacité des stagiaires à prendre en charge leur apprentissage pour transformer la formule de H. Holec (1979, 3).

En outre, en arrivant au sein de l'équipe d'Alynéa, j'ai vécu une forme d'« échec pédagogique » lors de ma première utilisation du carnet de bord alors que j'avais entrevu un véritable potentiel de prise de conscience des apprentissages et de leur autoévaluation.

Le constat de ces difficultés est resté en suspens et sans solutions concrètes pendant longtemps mais la prise de distance que j'ai opérée, grâce à mes études en Master de didactique des langues et la rédaction de ce mémoire, me permet aujourd'hui de constater qu'il est facile de cristalliser un problème identifié, l'accepter dans son quotidien et « faire avec ». Ainsi plutôt que d'« incriminer » les stagiaires d'attentisme ou de manque d'autonomie, sera-t-il plus intéressant de se demander comment remédier à ce problème et amener les apprenants vers plus d'autonomie ? Il m'est également possible de transformer mon échec en opportunité en me posant la question de comment mieux utiliser le carnet de bord à l'avenir ? Ainsi, comment notre équipe peut-elle modifier ses pratiques pour aider les stagiaires à gagner en autonomie ? Quel type ou degré d'autonomie peut-on envisager dans une situation pédagogique fortement hétéro-dirigée telle que la nôtre ? Et enfin, est-il possible d'engager les apprenants et les enseignants sur le chemin de l'autonomisation sans créer un effet de surcharge ? Tous ces questionnements me conduisent à la problématique suivante : comment le carnet de bord pédagogique que les apprenants doivent compléter tout

au long de leur formation peut-il devenir un outil d'autonomisation pour les adultes migrants allophones dans le cadre des formations DELF de Pôle Emploi ?

L'exploration de ma problématique grâce à un travail de recherche auprès de l'équipe pédagogique d'Alynéa, mise en regard avec les réflexions formulées dans la première partie consacrée au soubassement théorique, me permettra ainsi d'élaborer un début de réponse. J'émet d'ores et déjà les hypothèses suivantes :

- la première « barrière » à l'autonomie pourrait être constituée par les représentations que les formateurs nourrissent à propos du concept en lui-même,
- la nature à priori chronophage des changements qui incombent à cette prise d'autonomie pourrait avoir un caractère rédhibitoire pour les formateurs.

Grâce à une recherche-action menée auprès d'une partie de l'équipe pédagogique d'Alynéa, j'espère ainsi dynamiser la fonction et les attributs du carnet de bord afin d'instiguer une démarche autonomisante sans ajouter un outil de plus pour les formateurs, déjà très sollicités par de nombreux aspects administratifs.

2. Une recherche-action inspirée par mon lieu de travail

Comme je l'ai déjà mentionné, c'est l'identification de problèmes pédagogiques liés à l'autonomie des apprenants qui sont à l'origine de mon travail. Observatrice tout d'abord involontaire de ma propre situation, ce sont les conversations avec l'équipe qui m'ont permis de mettre des mots sur la situation et l'opportunité de la rédaction de ce mémoire qui m'ont poussé à vouloir explorer les voies de solutions concrètes. Ainsi, la nature empirique de la situation initiale et ma volonté d'apport de changements m'ont amené à adopter une posture de praticien-réflexif (Montagne-Macaire, 2007 : 3) et à me tourner vers la recherche-action afin de contribuer à doter les formatrices en présence « des moyens d'améliorer leurs pratiques » (Catroux, 2007 : 9).

Dans un article, M. Catroux (2007 : 10) explique que le terme de recherche-action (désormais RA) est attribué à Lewin, un psychologue expérimental allemand, qui, en 1946, émit l'idée que des changements sociaux pouvaient s'opérer simultanément à des avancées théoriques. Cette recherche me permet donc de prendre en compte mes observations faites dans le cadre professionnel, de prendre du recul sur mes pratiques mais également sur mes représentations et celles de mes collègues pour analyser ces dernières. Les recherches que j'ai effectuées pour le soubassement théorique de mon mémoire sont venues guider la

structure du recueil de mon corpus et nourrir mes réflexions lors de son analyse. En outre, l'étude de la mise en place d'une démarche pédagogique autonomisante dans un environnement hétéro-dirigé et la prise en compte des spécificités de la formation linguistique des adultes migrants vont me permettre de considérer et de porter à l'étude le Portfolio Européen des Langues (PEL) et ses nombreux outils pour en faire une source d'inspiration à des fins d'amélioration du carnet de bord.

Enfin, elle sera menée de manière collaborative et le changement, ici l'évolution d'un outil déjà existant, en constituera un des axes majeurs (Montagne-Macaire, 2007 : 4) : les modifications apportées au carnet de bord permettront ainsi d'instiguer l'autonomisation. Cependant, cet outil, aussi central soit-il à cette recherche, n'est que l'incarnation de la pédagogie appliquée en formation. Et c'est bien finalement une évolution des représentations voire des pratiques des formatrices qui est au cœur de cette recherche, « non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre » (Montagne-Macaire, 2007 : 3). Il est en fin de compte primordial d'analyser les représentations des formatrices de l'autonomie et de leur enseignement dans une optique autonomisante afin de comprendre et agir sur leurs éventuels besoins pour accéder au type d'enseignement recherché.

3. Une recherche-action qui s'inscrira dans la durée

La RA repose sur un modèle en spirale qui a par exemple été modalisé par G. Susman en 1983 (Catroux, 2007 : 13) et repose sur cinq phases (traduites depuis l'anglais) :

- 1- Le diagnostic (identification / définition d'un problème)
- 2- La prise de décision sur les actions à mener
- 3- La mise en action
- 4- L'évaluation (étude des conséquences de l'action)
- 5- Identification de nouveaux éléments de réflexion

La phase 5 est subséquemment suivie d'un retour à la phase analytique pour réaliser de nouveau le cycle. Cette procédure peut être appliquée de manière itérative jusqu'à la fin de la période de recherche ou jusqu'à la satisfaction des équipes.

Ma recherche restera malheureusement à l'état embryonnaire pour la rédaction de ce mémoire et seules les deux premières phases seront discutées. J'espère tout de même pouvoir mettre en action mes solutions avec la coopération de certaines de mes collègues et ai planifié

la suite de ma RA sur un prochain cycle de formation DELF à partir du mois de septembre comme suit :

	S-2	S-1	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S10	S11	S12	S13
Prise en main de l'outil par l'équipe pédagogique															
Évaluation de l'outil pendant la formation															
Évaluation de l'outil à la fin de la formation															
Amélioration de l'outil et remise à l'essai															

Tableau 1 - Chronogramme défini sur la base d'une formation DELF de PE.
(S= semaine de formation – S1= début de la formation / S10= fin de la formation)

Il convient désormais de spécifier la méthode à laquelle j'ai eu recours afin d'établir mon diagnostic et de pouvoir prendre des décisions précises et réellement utiles à l'équipe. Pour cela j'ai mis en place un protocole de recueil d'informations spécifiques que j'aborderai dans la partie suivante.

4. Méthodologie du recueil des données

J'ai mené une démarche de recherche empirique et qualitative à un niveau microsocial (Montagne-Macaire, 2007 :11) : quatre formatrices ont en effet pris part à mon enquête et deviendront je l'espère par la suite des partenaires engagées dans la mise en action de cette RA. Si ces personnes-ressources sont très mobiles et ont l'habitude de travailler pour différents organismes de formation, je les ai toutes rencontrées dans le cadre de mes missions chez Alynéa. Nous connaissons donc toutes les mêmes conditions de travail. Il est à noter que je devais interroger six formatrices dont deux personnes que je n'ai jamais rencontrées mais ces dernières n'ont finalement pas souhaité ou pu participer à mes recherches. Je me demande ainsi à quel point l'affect envers une collègue et aussi la mise en confiance d'une relation professionnelle positive voire teintée d'amitié peut avoir une influence s'agissant de ce type de recherches.

Afin de comprendre et de décrire les représentations qu'elles nourrissent sur les sujets qui m'intéressent mais également de connaître leur opinion sur les différentes utilisations que nous pourrions faire du carnet de bord, j'ai combiné deux outils de collecte selon une méthodologie directe et provoquée : l'entretien semi-directif et le questionnaire. Chacune

des formatrices a répondu dans un ordre précis : tout d'abord l'entretien qui m'a permis de rétablir un contact oral avec mes collègues durant la période de confinement, de leur expliquer mon projet et, grâce aux thèmes abordés durant l'entretien, de les préparer à répondre ensuite au questionnaire.

4.1. Deux entretiens semi-directifs pour atteindre différents objectifs

4.1.1. Aspects techniques

J'ai créé deux guides d'entretiens semi-directifs afin d'obtenir deux types d'informations. Premièrement, en vue de mieux appréhender mon terrain et son contexte, il m'a fallu réunir des informations concrètes sur l'association et le Directeur du Pôle Formation, E. Laurent, a très gentiment accepté de me répondre. Deuxièmement, j'ai souhaité comprendre en profondeur les représentations que nourrissent quatre formatrices sur les formations DELF et l'autonomie de leurs apprenants.

J'ai donc au total obtenu cinq entretiens en visio-conférences sur des plateformes telles que Whatsapp ou Skype. Une exception cependant : l'entretien avec Marlène s'est déroulé par téléphone car son application Whatsapp était en panne ce jour-là.

Lors de mon analyse de données, je me référerai à chaque entretien de la manière suivante : « Entretien + Prénom de la formatrice », exception faite pour le directeur pour lequel j'utiliserai la mention suivante « Entretien E. Laurent ». Il est à noter que tous les prénoms de formatrices ont été modifiés afin de respecter l'anonymat des personnes et la question de la confidentialité. Tous ces entretiens sont compulsés dans le Volume 2 de ce mémoire. Une clé de lecture de transcription est disponible en annexe 33.

J'ai enregistré chacune de nos conversations sur le logiciel nommé « Garage Band », puis j'ai transformé les fichiers en MP3 afin de pouvoir les réécouter facilement à la transcription. J'ai ensuite transcrit les entretiens sur des fichiers Word. Les tours de paroles pouvant parfois être très longs, j'ai décidé de baser les références sur les numéros de lignes pour améliorer le confort de lecture. Par exemple une référence faite à un extrait de mon entretien avec Alice et qui serait prélevé à la ligne 23, serait matérialisé de la manière suivante : (Entretien Alice, 23).

4.1.2. L'entretien semi-directif avec E. Laurent

En complément de mes recherches sur le site de l'association, ma conversation avec M. Laurent m'a permis d'acquérir une meilleure compréhension de l'association et de ses missions qui sont très nombreuses. Si l'association se trouve à Oullins, à côté de Lyon, le centre de formation où j'ai enseigné se trouve à Limas, près de Villefranche sur Saône et je n'ai donc eu que très peu de contacts directs avec l'équipe de l'association durant mon contrat. Dans ces conditions, il m'a été difficile d'approfondir les connaissances de mon terrain mais également de comprendre les relations tissées avec Pôle Emploi et les autres organismes de formation de son groupement.

J'ai structuré l'entretien en quatre volets distincts (annexe 17) :

a- Connaître Alynéa : mes questions ont porté sur les objectifs et missions de l'association, sa composition au niveau des ressources humaines, ses financements et le Pôle Formation par exemple.

b- Connaître la relation Alynéa – Pôle Emploi : je me suis intéressée aux procédures administratives qui lient PE et Alynéa ainsi qu'à la formation des groupements d'organismes de formation.

c- Connaître les formations DELF : j'ai abordé la question logistique et pédagogique des formations ainsi que les représentations de E. Laurent sur les stagiaires des formations

d- Les formations DELF et la question de l'autonomie des stagiaires : j'ai discuté avec E. Laurent de ses représentations de l'autonomie et du carnet de bord.

Les thèmes abordés étant très nombreux, je n'ai pas formulé chaque question mais plutôt listé des thèmes à aborder comme suit :

<p>Guide d'entretien pour Eric Laurent</p> <hr/> <p>Fonction : Directeur de la formation</p> <p>1) Connaître Alynéa</p> <p>- Pouvez-vous me présenter Alynéa ? Objectifs : obtenir des informations sur</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> les objectifs de l'association,<input type="checkbox"/> ses actions,<input type="checkbox"/> son équipe,<input type="checkbox"/> ses financements.

Extrait du guide d'entretien semi-directif avec E. Laurent

Il est à noter que l'entretien ayant été très long, j'ai procédé par prise de note et non transcription pour les volets a, b, et c., j'ai néanmoins parfois relevé des citations (Entretien E. Laurent). J'ai transcrit le volet d, car j'avais l'intention d'intégrer ses propos dans mon analyse des représentations de l'autonomie et du carnet de bord mais j'ai par la suite changé d'avis ; j'ai en effet décidé qu'il était plus à propos de recueillir les représentations de l'autonomie et les idées d'évolution du carnet de bord qui émaneraient de l'équipe pédagogique qui utilise l'outil au quotidien pour ensuite proposer la nouvelle version à l'équipe de direction pour validation.

4.1.3. Les entretiens semi-directifs avec les formatrices

Ces entretiens constituent un élément central de ma recherche-action étant donné qu'ils ont pour rôle de m'aider à comprendre les représentations que nourrissent les formatrices à propos des points saillants qui constituent ma démarche. En effet, lors de ces moments de conversations pédagogiques que m'ont très gentiment accordés mes collègues, nous avons abordé des thèmes tels que le public des formations, leur vision de l'autonomie et les démarches qu'elles ont mis en place ou souhaiteraient mettre en place pour aider les stagiaires à être plus autonomes.

J'ai instauré des règles de temps pour chaque volet de l'entretien pour que ce dernier ne dépasse pas 45 mn. J'ai pratiquement tenu les délais deux fois sur quatre avec deux entretiens qui dépassent de peu une heure.

J'ai structuré l'entretien en trois volets (pour consulter le guide d'entretien dans son intégralité, voir annexe 18) :

a- Connaître les formations DELF : dans cette partie introductive de l'entretien, j'ai demandé aux formatrices de me fournir des informations concrètes quant à l'organisation des formations, les moyens qui leur sont donnés ou la création des programmes par exemple. J'ai également abordé la question du public pour en connaître leurs représentations. La question « Est-ce que vous pouvez me parler des stagiaires qui participent aux formations du DELF » était mal choisie et je l'ai reformulée à chaque fois avec « Pouvez-vous brosser un portrait général des groupes DELF » en précisant des éléments de profils tels que la nationalité, le genre ou la scolarisation par exemple.

Ce premier volet avait deux fonctions : un complément de renseignements sur les formations par des personnes qui travaillent toutes depuis bien plus longtemps que moi dans ce domaine afin de mieux comprendre le terrain mais également une entrée facile dans la

discussion par des questions concrètes et simples afin de mettre la personne en confiance. Pour cette partie, j'ai procédé à une prise de notes mais non une transcription car elle n'aura que peu d'incidences dans ma réflexion. En amont des entretiens, lors de cette prise de décision, je me suis demandée s'il serait intéressant de transcrire les propos des personnes s'agissant des profils de stagiaires mais ce n'est pas le thème central de mon sujet et les réponses étaient celles attendues de l'hétérogénéité, cela m'a donc confirmé l'inutilité de la transcription.

b- Les formations DELF et la question de l'autonomie des stagiaires : c'était pour moi le point d'orgue de mes entretiens et il m'a fortement importé d'explorer les théories à propos de l'autonomie avant de construire mon guide d'entretien afin de ne pas omettre de thème important. Si cette étude approfondie m'a permis de bien maîtriser mon sujet lors des entretiens, je me demande s'il ne m'a pas rendue trop exigeante dans certaines de mes questions. J'ai beaucoup réfléchi et imaginé les points qui pourraient être abordés lors de cette discussion et cet excès de réflexion a surchargé le nombre de thèmes abordables. Trop nombreux ou compliqués, ils se sont bien souvent avérés impossibles à mentionner dans la conversation. Cela a résulté en une inégalité des thèmes abordés d'une formatrice à l'autre dont je porte l'entière responsabilité car lors des conversations, j'ai suivi mon intérêt et mon plaisir sur le coup de la discussion abordant tel ou tel point selon la personne.

C- À votre avis, comment peut-on instaurer plus d'autonomie des stagiaires dans formation DELF ?

Amener le formateur à réfléchir à :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> la posture du stagiaire | <input type="checkbox"/> la possibilité pour les stagiaires de prendre en charge leur apprentissage en fixant leurs propres objectifs |
| <input type="checkbox"/> la posture du formateur | <input type="checkbox"/> l'utilité de faire réfléchir les stagiaires aux pourquoi et comment ils exécutent telle ou telle tâche. |
| <input type="checkbox"/> la possibilité de faire faire un bilan de leurs acquis en français aux stagiaires | |
| <input type="checkbox"/> la possibilité de réfléchir aux langues que les stagiaires parlent déjà | |

Extrait du guide d'entretien semi-directif avec les formatrices

c- Les carnets de bord : ce dernier volet nous a permis de revenir à des éléments plus concrets et impliquait de consulter le carnet de bord que j'avais envoyé par email à chaque formatrice juste avant l'entretien pour qu'elles n'aient pas à le chercher dans leurs propres fichiers. Le but de cette partie de l'entretien était pour moi de comprendre l'avis des

formatrices à propos du carnet ainsi que de les aider à formuler quelques idées pour l'améliorer notamment dans une perspective de gain d'autonomie.

4.1.4. Retour d'impressions

Dans l'ensemble, les entretiens se sont très bien passés malgré quelques petites longueurs parfois pour trouver les documents ou s'installer. L'expérience de l'entretien semi-directif a été très positive pour moi et j'ai aimé prendre le temps d'approfondir les discussions et d'essayer d'aller au bout des réflexions de chacun en reformulant, interprétant ou confrontant les propos par exemple. La fin de l'entretien a toujours été pour moi l'occasion de présenter la partie suivante de mon enquête (exception faite avec E. Laurent), le questionnaire sur le PEL.

5. *Le questionnaire*

L'idée du questionnaire ne m'est venue que peu de temps avant de procéder aux entretiens semi-directifs. En effet, il m'a tout d'abord principalement importé de comprendre les formatrices sur leur vision de l'autonomie et du carnet de bord afin de prendre en compte leurs idées d'amélioration pour ce dernier. Or, dans le cadre des mes recherches, je me suis intéressée aux PEL et notamment au PEL pour adultes migrants créé par B. Lazenby-Simpson (2012). Très complet, il compulsait beaucoup d'activités très proches de mes premiers balbutiements en termes d'orientations pédagogiques pour le carnet de bord et s'est avéré une source d'inspiration intéressante. Ce nouvel apport de connaissances, essentiel à mes yeux, m'a mise sur ce que j'ai ressenti comme un pied d'inégalité avec mes collègues en terme d'options pour la réflexion. De surcroît, si je décidais de vraiment travailler avec le PEL sans le porter à la connaissance de mes collègues, je rompais avec un aspect de la RA qui me tient à cœur : la participation active de mes collègues à mon projet. Ajouter des idées ou outils du PEL sans les consulter pourrait les amener à ne pas reconnaître, ni comprendre l'outil et ainsi résulter dans un désintéressement pour mon projet. Et si je suis séduite par le PEL, mes collègues ne le seront peut-être pas ? J'ai donc rééquilibré les forces de réflexion et de prise de décision en créant un questionnaire sous forme écrite et basé sur le PEL de B. Lazenby-Simpson.

5.1. *Déroulement*

C'est donc à la fin de l'entretien semi-directif que j'ai présenté le PEL et demandé aux formatrices de passer au questionnaire. Même si elles m'avaient toutes donné leur accord en amont, le moment m'a paru humainement délicat à chaque fois, car après avoir sollicité

mes collègues pendant près d'une heure de conversation, il me fallait leur demander de remplir un questionnaire qui exigeait d'elles un véritable travail de découverte d'un nouvel outil, de lecture et de réflexion conséquent. J'ai donc pris le temps de leur présenter oralement le PEL pour migrants adultes de B. Lazenby-Simpson et que je souhaitais leur avis sincère quant à son utilisation partielle dans le carnet de bord. Je leur ai ensuite envoyé un courriel (annexe 19) qui présentait brièvement le PEL et ses origines et expliquait clairement la procédure pour répondre à mes questions. En quelques mots, je leur ai demandé de travailler à partir de deux documents : le PEL et mon questionnaire. En suivant mon questionnaire, elles devaient consulter certains outils du PEL et répondre à mes questions.

Elles avaient bien entendu la liberté de le remplir à leur rythme, à un moment qui leur conviendrait et disposaient toujours de plusieurs jours pour me répondre.

5.2. Présentation du questionnaire

Habituellement utilisé à des fins quantitatives, le questionnaire sert à produire des statistiques en interrogeant un nombre conséquent de personnes. J'ai choisi de m'en servir à des fins qualitatives pour obtenir des informations de manière efficace sur l'opinion des formatrices à propos du PEL et de ses nombreux outils.

J'ai envoyé une version Word du questionnaire qui fait 6 pages et se compose de 28 items « questions » auxquelles on ne peut répondre sans consulter le PEL pour adultes migrants à partir duquel il a été créé. Un item « connaissance du public interrogé » a également été ajouté à la fin du document.

5.2.1. Présentation générale

J'ai structuré mon questionnaire selon l'organisation du PEL et comme suit (pour consulter le questionnaire dans son intégralité, voir annexe 20) :

- A- Le passeport des langues
- B- La biographie langagière - partie 1
- C- La biographie langagière - partie 2
- D- La biographie langagière - partie 3
- E- Le dossier

Les deux dernières parties du questionnaire sont ensuite nommées « F- Général » qui permettent aux formatrices de donner une opinion sur le PEL dans sa globalité et de réfléchir à certains aspects techniques, et « Quelques questions sur vous ».

Pour chacune des parties qui aborde des outils du PEL, j'ai veillé à donner une définition générale de l'outil en me basant sur « Le guide à l'usage des enseignants » (Lazenby-Simpson, 2012)

A- Le Passeport des langues

Définition : « Il donne un aperçu de l'identité linguistique de l'apprenant en indiquant la/les langue(s) qu'il utilise au quotidien, le niveau de compétence qu'il a atteint dans sa/ses langue(s) secondes/étrangères (L2), ses expériences significatives d'utilisation de cette/ces langue(s) et les éventuelles qualifications formelles en langues qu'il aurait obtenues »

Il est en général utilisé en début d'apprentissage pour aider le stagiaire à prendre conscience de ses acquis.

Extrait du questionnaire sur le PEL

5.2.2. Le corps du questionnaire

J'ai adopté une présentation uniforme des outils et les 19 premières questions sur 28 ont exactement la même structure affirmative : « Le stagiaire (ou « il ») + peut + option d'activité donnée par un outil. ». Ces questions placent donc le stagiaire au cœur de la réflexion de la formatrice. L'utilisation d'un verbe modal tel que « pouvoir » était cependant peut-être une erreur car il implique un double sens : celui de la capacité du stagiaire à mener l'action ou bien l'option qui lui est donnée de faire telle ou telle activité. Le dernier sens étant celui que j'entendais lors de la création du questionnaire.

Pour toutes ces questions, le mode de réponse était le même : j'ai combiné une question fermée à choix multiple avec la possibilité pour la formatrice de me faire part de ses remarques personnelles afin d'enrichir la qualité des réponses. Pour la question fermée, je me suis basée sur une échelle de Likert à 5 degrés afin que les formatrices puissent exprimer leur d'accord ou désaccord de manière claire en terme « d'utilité » de l'outil présenté. S'agissant de l'option de formuler ses propres remarques, elle m'a paru incontournable dans le cadre d'une recherche qualitative ; il est à noter que j'ai insisté sur ce point à l'oral et à l'écrit dans la présentation du questionnaire. Voici quelques exemples de questions :

1- Le stagiaire peut remplir une fiche de renseignement personnel (p3):

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

2- Il peut décrire son parcours scolaire (p4):

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

Extrait du questionnaire sur le PEL

A la suite de toutes ces affirmations, certaines questions ont des structures différentes qu'elles soient uniquement ouvertes, que les choix multiples des questions soient différents ou bien que l'accent soit mis sur la réflexion de la formatrice mais toutes laissent une option de réponse libre à la formatrice.

25- Dans les livrets du Conseil Européen s'agissant de la description matérielle du PEL, il est question « d'un gros classeur épais », qu'en pensez-vous ? Des suggestions ?

26- Pensez-vous qu'une version numérique est envisageable dans vos groupes ?

oui non ne sait pas.

Remarques personnelles :

Extrait du questionnaire sur le PEL

La dernière partie du questionnaire m'a permis de collecter des informations intéressantes sur les connaissances « formelles » et de terrain en FLmig de mes collègues mais ne me permettra en aucun cas d'établir une corrélation entre un certains type de réponses selon les études ou l'expérience de la personne, le nombre de personnes interrogées étant bien trop petit.

G- Et enfin quelques questions sur vous :

Vous êtes un homme une femme

Votre âge : entre 18 et 25 ans entre 25 et 35 ans entre 35 et 45 ans
 entre 45 et 60 ans

Quelles études avez-vous faites ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans les formations DELF ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans le « FLE » ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans le secteur de la formation pour adultes ?

5.2.3. Retour d'impressions

Si la demande m'a paru malaisée au début, la procédure s'est passée sans encombre. Je n'ai pas eu de retour négatif par mes collègues quant au temps passé à remplir mon questionnaire. Toutes m'ont répondu dans les 3 jours qui ont suivi l'entretien et m'ont dit avoir passé environ une heure à compléter le questionnaire. Lors de certains échanges informels quelques jours plus tard, il m'a été mentionné à plusieurs reprises que le PEL est un outil très intéressant. Toutefois, cette expérience encre en moi l'idée qu'il est nécessaire, ou en tout cas à minima, avantageux et facilitant, de bien connaître l'équipe avec laquelle on décide de travailler sur un projet de recherche-action. De même, la pertinence pour les sujets interrogés du problème soulevé est essentielle.

Dans le cadre de ma RA, c'est donc à l'aide des entretiens semi-directifs et du questionnaire que j'ai pu réunir un corpus des représentations que nourrissent mes collègues à l'égard de l'autonomisation de leurs stagiaires mais également leurs réflexions et idées pour l'amélioration du carnet de bord. Une analyse de tous ces éléments, combinée à un état des lieux des obligations pédagogiques et institutionnelles qu'il incombe d'inclure dans ma démarche, me permettront de formuler des premières pistes de transformation de ce carnet en un outil soutenant une démarche d'autonomisation.

Partie 3

-

ANALYSE DE DONNÉES ET PROPOSITIONS D'AMÉLIORATIONS DU CARNET DE BORD

Chapitre 6. Les représentations de l'autonomie chez les formatrices

Durant mes entretiens, j'ai essayé d'amener les formatrices à réfléchir à leur vision de l'autonomie à plusieurs niveaux et sous différents angles. Tout d'abord, je leur ai demandé de réfléchir de manière globale, en posant simplement la question de « qu'est-ce qu'un apprenant autonome » selon elles puis je les ai aidé à approfondir leur réflexion en leur demandant de réfléchir à leurs pratiques et enfin, pour élargir le champ du possible, je les ai incité à imaginer d'autres démarches. Lors d'un pré-classement thématique, j'ai vu apparaître des éléments de réponses très intéressants qui, pour beaucoup d'entre eux semblaient être en accord avec les principes exposés dans mon soubassement théorique. Mais une lecture plus critique m'a permis de déceler certaines contradictions et de peut-être révéler certaines cristallisations dans les discours des formatrices. Pour explorer l'autonomie selon les représentations des formatrices, je commencerai par observer leur vision première de l'autonomie (à travers les premiers mots qui leur viennent à l'esprit) puis m'intéresserai à leur appréciation d'un stagiaire autonome dans son rôle d'apprenant et dans leur contexte. Finalement, je considérerai leurs représentations du rôle de formatrice encourageant l'autonomie.

1. Un objet polymorphe

Dans leur volonté de donner une définition du stagiaire autonome, trois formatrices en sont passées dès leurs premiers mots par des réflexions variées sur le profil de la personne quant à son niveau de langue par exemple. Ainsi Alice estime qu'« un stagiaire qui sait déjà se débrouiller à l'oral, il a déjà gagné en autonomie » (Entretien Alice, 3) et si elle rappelle alors ce double défi que constitue l'acquisition de l'autonomie langagière et de l'autonomie d'apprentissage spécifié par M. Ciekansky (2019 : 2), elle semble associer les deux pour n'en concevoir qu'une seule. Par opposition, Caroline pense qu'il ne s'agit pas « forcément (de) quelqu'un qui a un haut niveau de français » (Entretien Caroline, 3) et pour Marlène « tout dépend de leur niveau / de leur niveau scolaire » (Entretien Marlène, 3). Si toutes trois considèrent différents angles pour aborder l'autonomie, je trouve qu'il est intéressant d'observer les certitudes qui sont rapidement énoncées chez Alice et Marlène. Ainsi Marlène énonce-t-elle que l'autonomie dépend entièrement du niveau scolaire, et selon Alice l'autonomie est d'ores et déjà acquise lorsqu'un stagiaire a déjà développé une certaine indépendance à l'oral. Selon moi, cela peut-être cristalliser le regard que porte la formatrice sur certains apprenants et par la même figer leur pratique quant à certains stagiaires. Cela me

rappelle la nécessité d'un « processus de déconditionnement » mentionné par H. Holec (1979 :23) auquel peuvent également s'adonner les formateurs pour avoir conscience de leur propres représentations et les dépasser afin d'aborder pleinement et positivement un processus d'autonomisation pour tous.

2. La posture apprenante

2.1. Des stagiaires qui savent travailler seuls

S'il y a un point de définition de l'autonomie sur lequel les formatrices se retrouvent toutes, c'est ce que H. Holec nommait « la capacité de prise en charge » (1970 : 3) de l'apprenant :

Marlène : (un stagiaire autonome) se débrouillera seul(e)
(Entretien Marlène, 23)

Alice : c'est donner un exercice, donner la consigne ++ et euh ::: faire pratiquement tout seul euh en sachant que ::: la personne a la possibilité de donner une précision. (Entretien Alice, 7)

Caroline: je n'ai pas besoin de lui donner un exercice pour qu'il puisse travailler [...] sans qu'il y ait une dépendance face à l'enseignant (Entretien Caroline, 6 et 27)

Juliette : j'essaie de comprendre par moi-même (donnant la parole au stagiaire (Entretien Juliette, 32)

Ainsi, cette prise en charge se traduit-elle par l'emploi d'un champ lexical du « soi » très marqué : « seul », « tout seul », « sans dépendance », « par moi-même » et induit une prise de responsabilité du stagiaire face à son apprentissage. Il est cependant à noter que trois des formatrices circonscrivent ce travail en solitaire dans le cadre d'un exercice : les stagiaires sont ainsi capables de faire un ou une série d'exercices seuls et cela fait donc peut-être plutôt référence à une partie du spectrum sur lequel on peut placer l'autonomie : les stratégies d'apprentissages. En me référant de nouveau aux études menées par J.M. O'Malley et A. U. Chamot (cf. :22), qui spécifient que les apprenants faibles possèdent une palette de stratégies moins fournie, je suis amenée à me demander si finalement, les formatrices ne sont pas en train de définir le stagiaire autonome comme un apprenant « fort » ? Alice nous donne un élément de réponse très intéressant dans un passage où elle explique (Entretien Alice, 68-78) donner des documents aux stagiaires et avoir « deux cas de figures », les stagiaires quasi-autonomes qui vont travailler seuls et « ceux qui n'y arrivent pas » (Entretien Alice, 74), elle les regroupe et les aide :

on prend le document / alors je pars du document que j'ai donné et heu c'est là que je peux être amenée à écrire au tableau ou alors carrément m'asseoir à côté de la personne et puis griffonner sur un brouillon. D'accord ? Mais là pour moi c'est plus tellement de l'autonomie. (Entretien Alice, 1.74-78)

J'interprète très clairement « ceux qui n'y arrivent pas », qui sont donc peu autonomes aux yeux d'Alice, comme un substitut à « les plus faibles » selon les termes de J.M. O'Malley et A. U. Chamotet et constate comme on peut inconsciemment exploiter l'autonomie déjà présente chez les stagiaires « forts » et ainsi involontairement se détourner de cet apprentissage de l'autonomisation. Cela peut en effet certainement conduire à « oublier » de mener les plus faibles vers leur autonomie, parce qu'à ce moment-là, l'objectif c'est de réussir l'exercice ou d'apprendre quelque chose en particulier. Insuffler l'autonomie au stagiaire relèverait ainsi d'une véritable compétence et réflexion pédagogique du formateur allant au-delà de la réussite d'un exercice.

Par ailleurs, seule Caroline imagine cette prise en charge du stagiaire par lui-même en dehors d'une consigne de la formatrice ; il peut ainsi définir son contenu d'apprentissage à un moment donné. Mais la relecture du passage concerné (Entretien Caroline, 6-24) nous apprend également, que cette liberté est donnée à un moment où la formatrice est occupée avec un autre groupe et ne va « pas pouvoir être avec » (Entretien Caroline, 15) les stagiaires. C'est donc son indisponibilité qui fait jaillir un épisode d'apprentissage en autonomie. Cette indisponibilité m'interpelle fortement et m'amène à me poser la question de l'ambivalence du mot « autonomie ». Je me revois tout à fait, à multiples reprises, expliquer des consignes à mes stagiaires et avant de quitter la salle ou leur groupe leur dire « allez, vous allez travailler en autonomie maintenant », mais ce que je veux vraiment dire, c'est « vous allez travailler sans moi maintenant que vous connaissez la tâche à effectuer ». Et travailler « en l'absence du formateur, par défaut » est une notion bien différente que celle d'un processus d'autonomisation comme je l'ai montré. Quand je les laisse travailler seuls, mon but n'est pas leur autonomie, mais ma disponibilité pour gérer un autre groupe et la question de la compétence et de la réflexion pédagogique du formateur est en question. Il est ainsi fort possible que les autres formatrices soient dans le même cas que Caroline et moi. Cette vision de l'autonomie peut également avoir des conséquences importantes en créant des barrières à l'autonomisation elle-même ; par exemple Alice, déclare dans le questionnaire portant sur le PEL (question 3) qu'une autoévaluation des compétences du stagiaire dans les autres langues « ne peut être faite en autonomie » comme si, parce qu'on se situe sur une activité qui fait partie du paysage de

l'autonomisation, le stagiaire devait exécuter les tâches sans un étayage de la formatrice et rester seul face au document.

2.2. Des stagiaires qui savent poser des questions et demander de l'aide

Un autre point de définition du stagiaire autonome commun à toutes les formatrices, c'est la capacité de ce dernier à poser des questions :

Marlène: (L'autonomie c'est) de poser les questions déjà, hein de pouvoir poser les questions, de voir là où la personne euh + où il sent qu'il a des des soucis. (Entretien Marlène, 13)

Alice : mais c'est aussi savoir me demander. Pour moi l'autonomie c'est pas forcément savoir faire tout tout seul mais savoir demander de l'aide : quand il y a besoin. (Entretien Alice, 17)

Caroline: L'autonomie, je pense aussi c'est pouvoir demander un conseil, u ::::ne aide à une personne de son groupe ou à une personne de niveau supérieur (Entretien Caroline, 25)

Juliette: « Pour moi, c'est ça et euh ne pas hésiter à poser des questions si on comprend pas » (Entretien Juliette, 30)

Ici, le stagiaire sait reconnaître qu'il n'a pas compris, « il sent qu'il a des soucis » comme le spécifie Marlène et a les capacités de demander de l'aide, traduites par l'utilisation du verbe « savoir » ou « pouvoir » par les formatrices, pour solutionner son problème. Pour ce faire, il exploite son environnement social pour apprendre tout comme le constatent les théories constructivistes (cf. :16). De plus, selon Marlène, il « fera ses recherches lui-même » (Entretien Marlène, 23) et Alice de spécifier qu'il saura mettre à profit d'autres ressources disponibles « en regardant ses cours, éventuellement en regardant son téléphone sachant où trouver l'information » (Entretien Alice, 13). Il est donc « actif » face à son apprentissage et sait utiliser son environnement pour apprendre de lui-même. On peut donc dire que cette prise de pouvoir sur la situation pédagogique peut ainsi former un élément constitutif de l'autonomisation.

À travers l'étude de ces deux postures autonomisantes du stagiaire, les formatrices montrent à quel point il est important à leurs yeux que leurs apprenants soient les agents de leur apprentissage (Bandura cité par Guérin, 2012 : 109) mais semblent peut-être indiquer qu'un étayage vers l'autonomisation n'est pas systématique dans leur pédagogie et que les épisodes de travail autonome pourraient en fait se s être des séances de travail en l'absence de la formatrice.

3. La posture enseignante

3.1. Des formatrices qui montrent le chemin

Les formatrices semblent toutes se positionner dans un rôle d'accompagnatrices du stagiaire vers son autonomie. Marlène, par exemple, encourage ses stagiaires à comprendre les bonnes voies à emprunter pour arriver à leurs fins (Entretien Marlène, 42-45) et Juliette tend à trouver un chemin viable pour chaque stagiaire (Entretien Juliette, 5). Alice, pour sa part, indique une véritable volonté d'accompagner ses stagiaires vers une autonomie d'apprentissage transposable dans le milieu naturel :

(J) Je me dis qu'une fois que la formation va être terminée euh ::: le mieux c'est que les stagiaires continuent à travailler d'eux-mêmes. D'accord ? Quand ils vont travailler d'eux-mêmes, ils ne pourront que se baser sur Internet ou sur des livres. D'accord ? Donc, je pense que dans notre démarche, il faut pas qu'on leur donne tout tout cuit et qu'ils apprennent à exploiter un document où il y a du cours, où il y a des exercices d'accord ? (Entretien Alice, 14)

Elle met donc ses stagiaires au défi d'apprendre à exploiter par eux-mêmes les documents accessibles dans le milieu naturel pour les aider à continuer à apprendre tout au long de leur vie. Elle se pose également la question du degré de difficulté des défis qu'elle donne à ses stagiaires (Entretien Alice, 108-112) afin de ne pas les « décourager » si c'est trop difficile ou de ne pas trop les assister pour qu'ils apprennent tout de même. Alice est ainsi consciente qu'elle doit rester dans la zone proximale de développement de ses apprenants malgré les difficultés qu'elle peut décider de leur imposer.

3.2. Des formatrices qui encouragent fortement l'entraide

Selon leurs discours, il apparaît que toutes les formatrices aiment encourager l'entraide. Juliette a à cœur de créer une « cohésion de groupe » (Entretien Juliette, 5), Caroline mentionne que c'est très rare « qu'ils soient seuls » (Entretien Caroline, 68) et Alice « encourage beaucoup » (Entretien Alice, 102) le travail en équipe. Ces moments de travail en commun permettent aux stagiaires, comme nous l'avons vu précédemment, d'apprendre grâce à leur environnement social en faisant équipe et coopérant pour arriver à effectuer les tâches qui leur sont demandées.

Cependant, une remarque de Marlène m'a fortement interpellée : « une personne autonome dans son comportement va aider les autres ». Tout comme les formatrices, j'aime faire travailler les stagiaires en groupe pour encourager la coopération. Mais cette déclaration de Marlène m'a autorisée à me poser une question que je « refoule » peut-être depuis

longtemps : cette coopération qui permet au groupe d'avancer en autonome (sans la formatrice) est-elle vraiment génératrice d'autonomisation pour les moins autonomes ? Ainsi, si j'encourage en permanence ce type d'interactions co-constructivistes qui sont à mon avis génératrices d'échanges réels et très enrichissants pour tous les apprenants, je me demande tout de même dans quelle mesure cette entraide, lorsqu'elle devient systématique, n'empêche pas les stagiaires les moins autonomes de prendre confiance en eux et prendre en charge leur apprentissage par eux-mêmes ?

Enfin, quand bien même j'ai constaté une véritable volonté chez les formatrices d'être facilitatrices de l'apprentissage des stagiaires, des résistances subsistent. Juliette par exemple a un concept très rigide de ce que devrait être un stagiaire autonome :

Je pense que c'est un stagiaire qui lit d'abord l'énoncé (rires), ils se jettent souvent sur l'article / lire consciemment l'énoncé avant de s'y mettre et qui essaye de faire les choses correctement avant de t'appeler. [...] Si il commence par bien lire son énoncé et bien essayer de le faire, au crayon de papier, pour pouvoir se corriger après, je trouve qu'il est déjà arrivé dans une autonomie (Entretien Juliette, 20-25)

L'autonomie est encore une fois cantonnée à l'exécution d'un exercice et pour lequel le stagiaire doit « accepter qu'on doit suivre un chemin » (Entretien Juliette, 28). Juliette ne souhaite pas déroger de cette méthode très ordonnée car pour elle, c'est la manière de procéder pour tous. Ici, l'autonomie se résumerait en une acceptation totale des règles de la formatrice qu'on ne change pas et qu'on sait appliquer seul, en autonomie selon elle. De même, lorsque j'ai questionné Caroline sur l'idée d'encourager les stagiaires à prendre en charge leur apprentissage en fixant leurs propres objectifs, j'ai créé un malaise intéressant (Entretien Caroline, 160 - 169):

« (rires) alors, comment dire euh :::++, je pense que :::, c'est quand même le formateur qui a le dernier mot. Alors ça peut-être très/ voilà parce que / comment dire euh ::: Je suis d'accord dans le sens où ils disent « moi j'aimerais bien faire ça, j'aimerais bien arriver à ça (...) mais est-ce que l'apprenant qui parfois n'a jamais eu de formation en français et qui parfois n'a jamais eu de formation longue et a appris le français de manière empirique va être capable d'analyser ses besoins linguistiques, ses besoins communicatifs, parce que être prof, être enseignant, être formateur, c'est un métier, ça s'apprend »

Ici, la formatrice n'est pas prête à ne plus être productrice d'apprentissage selon les termes de H. Holec (1979 : 23) tout comme je l'ai ressenti avec toutes les autres formatrices ;

par ailleurs, je fais (ou faisais) certainement partie de ce groupe ! Finalement, cette citation de Caroline me permet de conclure que si être enseignant, cela s'apprend, être enseignant – facilitateur de l'autonomisation, cela s'apprend également. Il me semble en effet que même les meilleures volontés du monde, comme celles que j'ai constatées chez les formatrices lors de ces entretiens, ont besoin d'être outillées pour pouvoir mettre en place la situation pédagogique propice aux objectifs formulés, ici l'autonomisation. Il est par exemple à noter que lors des entretiens, aucune formatrice n'a cité de manière spontanée les aspects méthodologiques fondamentaux de l'autonomisation que sont le travail anticipatif et le travail réflexif qui doivent être menés conjointement avec le stagiaire.

Chapitre 7. Le carnet de bord, analyse de la situation présente et de ses potentialités selon les formatrices

Mes discussions avec les formatrices concernant le carnet de bord ont été très éclairantes et m'ont confirmé la nécessité d'insuffler le vent du changement sur cet outil qui pourrait vraiment trouver son utilité au sein de l'équipe pédagogique pour le peu qu'il soit mieux connu et modifié bien entendu. Je montrerai que la plupart des formatrices connaissent mal l'outil et nourrissent des a priori dont les barrières semblent simples à lever. J'explorerai également les idées qui ont émergé au gré de nos échanges à propos de la page dédiée à l'évaluation et du journal de bord dans son ensemble.

1. Comprendre le rapport actuel des formatrices au carnet de bord

1.1. Des formatrices connaissant peu le carnet de bord

Sur les quatre formatrices avec lesquelles je me suis entretenue, seule Alice a utilisé le carnet mais a néanmoins admis ne pas avoir réussi à l'intégrer à sa routine : « j'avoue franchement que j'oubliais tout le temps de le remplir, donc j'avais prévenu les stagiaires, je leur disais toujours, faites-moi penser, y a le tableau de bord à remplir » (Entretien Alice : 20-23). Caroline a déclaré dans un rire ne l'avoir jamais utilisé, Marlène qui intervient seulement une fois par semaine au sein de plusieurs formations DELF chez Alynéa n'en avait jamais entendu parler et Juliette semble ne pas l'avoir utilisé car elle n'a jamais fait état de son expérience durant l'entretien. Leur expérience du carnet est donc très réduite et on peut le supposer, leurs a priori très nombreux.

1.2. Un outil déprécié

L'idée de l'outil paraît en effet peu populaire aux yeux de l'équipe : certaines le perçoivent comme « une justification pour Pôle Emploi / qui est le financeur » (Entretien Caroline, 223) et donc un outil de contrôle en plus de leur travail. Alice qui a fait l'expérience dresse un bilan riche en termes dépréciatifs et pense par exemple qu'utiliser le carnet de bord, « c'est très compliqué », « c'est pas adapté » et exprime beaucoup d'hésitations et questionnements non résolus : « j'sais pas / moi je le sens pas bien hein. Moi j'avoue quand j'ai vu le carnet de bord, je me suis dit mais comment on va faire » (Entretien Alice, 220-222). De plus, notre expérience du carnet est assez similaire dans le sens où Alice constate que les stagiaires « autonomes » s'habituent et le remplissent alors qu'elle a dicté quoi écrire aux stagiaires « non autonomes ».

En outre, mes discussions sur le carnet de bord ont fait émerger un thème commun avec toutes les formatrices : celui du manque de temps. Chaque formatrice a mentionné, à un moment de l'entretien, que les formations étaient aujourd'hui trop courtes et exprimé un regret quant à la réduction de temps opérée en 2020. Par exemple, Alice a exprimé très clairement les formations plus courtes représentent un frein au changement. Alors qu'elle se demandait s'il était nécessaire pour les stagiaires de se remémorer leurs apprentissages de la journée, je lui ai demandé si elle, elle trouverait cela intéressant, et voici sa réponse:

Ouais, le seul problème qu'il y a toujours, c'est le temps.
Sur des formations de quatre mois, quatre mois et demi, on a le temps de faire ça. Sur des formations de deux mois, moi j'ai toujours l'impression de courir après le temps.
(Entretien Alice, 259-262)

Caroline aime également l'idée d'engager plus d'autonomie chez les stagiaires mais a également l'impression de « courir après les objectifs » (Entretien Caroline, 101) et aimerait voir un retour de l'ancien format. Par conséquent, l'introduction d'un nouvel outil à insérer dans la routine du quotidien semble catalyser le problème et Juliette par exemple s'exprime longuement sur le fait de ne « pas avoir le temps » (Entretien Juliette, 321-333) de mettre en place l'outil dans sa routine d'activités.

Le carnet de bord n'a ainsi pas reçu bon accueil au sein de l'équipe et est clairement perçu comme une contrainte en plus. Comme je l'ai mentionné dans ma présentation de l'outil (cf. : 45), il a été imposé à l'équipe au détour d'un email et n'a pas fait l'objet d'échanges pédagogiques. Pour gagner les faveurs des formatrices, ce carnet doit donc être repensé afin d'être validé et compris par ses utilisatrices qui pourront ainsi lui conférer une réelle utilité pédagogique et avoir l'impression de gagner en efficacité plutôt que de perdre leur temps à faire remplir des documents dénués de sens pour elles et leurs stagiaires.

2. Commentaires et suggestions d'améliorations par les formatrices

Exception faite d'Alice, les formatrices n'ont pas d'expérience avérée d'utilisation du carnet de bord. Leurs commentaires sont donc le fruit d'une réflexion à brûle-pourpoint et relèvent presque du rapport d'étonnement, c'est-à-dire que la majorité d'entre elles ont formulé leurs impressions et idées avec un regard neuf, ce qui a également son intérêt. Par ailleurs, les suggestions d'améliorations que j'ai recueillies ne sont pas nécessairement exprimées de manière concrète et finies mais expriment plutôt une direction à prendre.

2.1. Remarques et idées concernant la page « suivi du parcours »

2.1.1. Un parcours évaluatif lourd

L'observation de la page nommée « Suivi du parcours » (annexe 14) a fait l'objet de remarques quant au grand nombre d'évaluations a priori imposées et Marlène s'exprime dans ces termes : « ça demande quand même beaucoup beaucoup beaucoup de travail au formateur référent ++ énormément (...) Je trouve que c'est vraiment un très très gros boulot » (Entretien Marlène, 168-170). Juliette quant à elle s'inquiète des conséquences sur les stagiaires : « on avait deux fois plus de tests + et ils étaient très perturbés » (Entretien Juliette, 182). Il faut en effet rappeler que la section « suivi de parcours » fait état de test de positionnement, de bilan intermédiaire, de bilan final, d'évaluation diagnostique et sous-entend une obligation de remplir des cases pour des évaluations formatives et des DELF blancs. Alice, seule utilisatrice du carnet de bord, a solutionné en partie le problème de la multitude d'évaluations en attribuant à ses deux DELF blancs les rôles de bilan intermédiaire et final (Entretien Alice, 156-162). L'aspect rigide des tableaux a également été souligné par Caroline qui appelle indirectement à plus de souplesse quant au calendrier imposé (Entretien Caroline, 134-136).

2.1.2. Idée d'amélioration

Caroline a également mentionné l'idée de faire constater le progrès des stagiaires en ne se basant pas sur des notes : « un chiffre ça reste un chiffre (...) ça ne reflète pas les progrès » (Entretien Caroline, 237-239) mais plutôt sur un format qui montre ce progrès : « tu peux le réutiliser / c'est en spirale / tu peux le réutiliser tout au long de la formation » (Entretien Caroline, 251-252). Matérialiser le progrès par des diagrammes par exemple pourrait peut-être en partie résoudre le problème que j'ai connu avec les tableaux des bilans (cf. p : 46-47) et, comme le suggère Juliette, permettrait de « lui montrer aussi son évolution (au stagiaire)» (Entretien Juliette, 264).

2.2. Remarques et idées concernant le journal de bord

2.2.1. Un outil utile et motivant

À la découverte du journal de bord, c'est-à-dire la partie du carnet dans laquelle les stagiaires inscrivent la date et les activités réalisées, Marlène et Caroline se sont montrées séduites par l'idée de faire écrire aux stagiaires ce qu'ils font tous les jours. Marlène pense que cela leur permet de bien réfléchir à ce qu'ils ont fait en cours (Entretien Marlène, 175)

et Caroline perçoit le même avantage dans les termes suivants (Entretien Caroline, 291-296) :

« faut aussi qu'ils se rendent compte qu'ils ont bien bossé parce que parfois dans les enquêtes de satisfaction, ils ont tendance à dire à mais j'aurais aimé faire ça, j'aurais aimé faire ça et puis parfois c'est qu'ils oublient d'où ils venaient (...) ça peut leur faire prendre conscience »

Son analyse comporte un double objectif : faire prendre conscience aux stagiaires du travail accompli et leur permettre d'avoir cette information en tête lors des questionnaires de satisfaction et donc certainement d'augmenter la note de satisfaction, ce qui n'est jamais négligeable en terme d'évaluation générale pour les organismes de formation. Pour ma part, je retiens, cette prise de conscience de Caroline : l'importance du constat pour le stagiaire qu'il a bien travaillé, facteur indispensable de motivation qui nous renvoie à la notion du Sentiment d'Efficacité Personnelle d'A. Bandura (cf. : 20). De même, Alice, qui s'inquiète énormément du manque de temps durant la formation, conclura toutefois que « peut-être que c'est nécessaire pour le stagiaire qu'il se dise oui aujourd'hui heu j'ai bien travaillé et (de)faire un récapitulatif » (Entretien Alice, 254-256)

Ici, il est particulièrement instructif de constater comme une simple conversation avec les formatrices leur a permis de valider l'utilité de l'outil et de s'y intéresser. Un biais de contexte est tout de même certainement à noter : elles en parlent librement avec une collègue qu'elles essaient d'aider dans son projet de recherche-action et non leur direction qui pourrait leur « imposer » un nouvel outil.

2.2.2. Les recommandations des formatrices

Au cours des conversations de remue-méninges que j'ai eues avec les formatrices, trois points saillants ont émergé : ne pas trop écrire, faire des autoévaluations et améliorer la qualité visuelle du carnet de bord.

En premier lieu, les formatrices perçoivent un travail d'écriture trop important comme un frein : pour Alice, c'est d'ailleurs « la » difficulté centrale (Entretien Alice, 229), Caroline pense que cela peut « bloquer certaines personnes » (Entretien Caroline, 303) peut-être par peur de mal écrire ou d'être trop lent et Juliette craint une réaction négative de la part des stagiaires à l'idée de remplir, encore, des tableaux (Entretien Juliette, 327). Si j'entends bien les remarques, je me demande à quel point les aspects négatifs mentionnés ne

sont pas les projections des peurs des formatrices. J'ai constaté qu'écrire n'était pas un problème dans mon groupe. La difficulté centrale résidant plutôt dans l'apprentissage à la réflexivité dont par exemple l'effort de conscientisation des apprentissages qui découle lui-même, me semble-t-il, de la conscientisation des objectifs. Si en début de journée (ou de séquence) le stagiaire a clairement cerné et validé comme utile son objectif d'apprentissage, alors il a plus de chance de se souvenir de ce qu'il a fait, pourquoi il l'a fait et comment il l'a fait.

En second lieu, l'autoévaluation apparaît comme une idée attractive et a été suggérée de manière spontanée par deux formatrices. Caroline imagine en effet que les stagiaires pourraient ajouter « une petite annotation personnelle “ah ça, je ne l'ai pas bien compris, j'aimerais le réviser” » (Entretien Caroline, 297) et Marlène envisage « un système de croix » permettant également au stagiaire de savoir où il en est dans son apprentissage. En considérant cette nouvelle activité de réflexion sur l'apprentissage, les formatrices confirment donc bien leur intérêt pour la conscientisation des acquisitions qui avait déjà été suscité en découvrant le journal de bord. Elles se montrent ainsi prêtes à encourager le stagiaire à endosser le rôle d'évaluateur de ses progrès et à ne plus être les seules forces évaluatrices dans la relation didactique. On peut par ailleurs rappeler que l'évaluation des acquisitions réalisée par l'apprenant représente un des piliers de l'autonomisation chez H. Holec par exemple (1979 :4).

Enfin, il serait intéressant de rendre le carnet de bord visuellement plus attrayant. Juliette, invite en effet les concepteurs à intégrer des icônes pour en faciliter la lecture (Entretien Juliette, 379), elle mentionne les passeports de collégiens (Entretien Juliette, 382) qui évoquent certainement en elle de la couleur et des dessins par exemple. Des mentions d'items « à cocher » ont également été faites à maintes reprises par les formatrices dans l'objectif de simplifier l'utilisation du carnet de bord et de réduire le travail d'écriture.

Grâce aux entretiens directifs, les formatrices m'ont confortée dans l'idée que le carnet de bord peut en effet être utile pour la formation à l'autonomie de nos stagiaires. Ces conversations m'ont également rassurée et permis de constater qu'elles sont prêtes à lui porter un véritable intérêt. Le secret de cet intérêt résidant certainement dans le pouvoir d'agir sur le carnet de bord qui leur a été donné à travers nos entretiens et mon projet. En d'autres mots, quand une équipe participe à l'élaboration d'un outil, ou qu'à minima elle est consultée, sa motivation pour son utilisation en est certainement décuplée. Elles m'ont,

d'autre part, fourni bon nombre d'éléments très intéressants à prendre en compte lors de mes propositions de transformation de l'outil quant au suivi du parcours et au journal de bord. Il me reste désormais à révéler leur réaction aux activités proposées dans le PEL pour adultes migrants et les idées qu'il leur inspire.

Chapitre 8. Le PEL : quelles idées retenir ?

Le questionnaire constitue la seconde et dernière étape de mon enquête afin de pouvoir ensuite formuler quelques recommandations en terme d'évolution du carnet de bord d'Alynéa. Les formatrices ont répondu aux questions sur leurs ordinateurs suite à nos discussions sur l'autonomie et sur le carnet de bord. En analysant leurs réponses, mon objectif est double : je souhaite tout d'abord comprendre comment elles perçoivent un outil de l'autonomisation pour un public adulte migrant en général puis partir « à la pêche aux idées » en découvrant quelles activités leur ont paru les plus attractives.

1. *Contradictions entre l'analyse statistique et l'analyse sémantique*

1.1. *Un outil perçu comme très utile*

J'ai débuté mon analyse par une approche statistique des données et me suis intéressée à la série de questions basée sur l'utilité du PEL en général et des diverses activités qui peuvent être proposées (annexe 26). Pour rappel, ces 23 questions sur 28 au total sont basées sur une échelle de Likert sur cinq degrés d'appréciation. Voici le nombre d'occurrences que j'ai obtenues pour l'ensemble de ces questions dans chaque degré:

Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Pas très utile	Pas du tout utile
36	22	17	10	0

Le résultat est très positif car à 88% du temps, les formatrices ont jugé les outils proposés comme utiles (en comptabilisant les catégories allant d'« extrêmement utile » à « assez utile ») et vraiment très utiles à 68% du temps (en comptabilisant les catégories « extrêmement utile » et « très utile »). Au vu de ces résultats, il semblerait donc que les formatrices soient fortement séduites par le PEL et ses activités soutenant l'apprenant dans une démarche d'apprentissage autonomisante grâce à des activités de réflexion sur l'apprentissage, de fixation d'objectifs et d'autoévaluation. Toutefois, si elles en reconnaissent les bénéfices, une analyse sémantique de leurs commentaires vient à l'encontre de ce que les chiffres montrent.

1.2. *...Mais mal adapté aux attentes des formatrices*

Lors de la présentation du questionnaire, j'ai beaucoup insisté auprès de toutes sur l'importance de leurs commentaires pour m'aider à mieux cerner leurs opinions et représentations dans le cadre de ma recherche qualitative ; elles ont « joué le jeu » avec environ 65 commentaires à elles quatre. Une première lecture des commentaires m'a permis

de déceler que les formatrices ont profité de ces espaces d'expression libre pour principalement donner leurs premières impressions sur les outils et j'ai décidé de les passer sous le filtre des impressions positives et négatives à partir d'une analyse des termes laudatifs ou dépréciatifs (annexe 26). En voici les résultats : sur 47 occurrences relevées dans les commentaires, près de 75% d'entre elles sont à connotations négatives, à l'inverse des résultats statistiques en terme d'utilité.

Ces commentaires dépréciatifs concernent 16 activités du PEL sur 20 proposées dans le questionnaire et irradient sur tous les types d'activités proposées (présentation du profil de l'apprenant, autoévaluations, réflexion sur les apprentissages et les expériences interculturelles). Ils sont principalement polarisés sur 3 thèmes : beaucoup d'activités sont perçues comme non abordables par des débutants, des A1 ou des A2, voire des B1 et font l'objet de 12 occurrences. Le niveau induit est donc trop élevé selon les formatrices. Ces activités sont également perçues comme trop « complexes » ou « fastidieuses » ou « compliquées » par 12 fois. Enfin, elles sont perçues comme chronophages à 5 reprises.

Dans le cadre d'une refonte du carnet de bord et dans l'éventualité d'ajout de quelques outils du PEL parmi ceux que j'ai proposés dans le questionnaire, il importe que les formatrices reconnaissent l'utilité de ces activités. Ainsi, pour qu'elles les adoptent, ces commentaires appellent inmanquablement à la création d'activités accessibles à tous les niveaux, simples et à proposer en un temps limité. Selon moi, ces conclusions sont tout de même à nuancer : les formatrices n'ont eu que très peu de temps pour découvrir l'outil qui est dense et très riche. Bien que j'aie rappelé à plusieurs reprises que toute activité peut être modifiée et adaptée, je pense qu'elles ont peut-être été accablées par la masse d'informations nouvelles auxquelles je leur ai donné accès en un minimum de temps. Un outil comme le PEL devrait pouvoir être découvert de manière plus douce, par le biais d'un dialogue qui s'inscrit dans le temps. Certains outils semblent tout de même avoir fait l'unanimité en terme d'utilité et je me propose de les explorer.

2. Analyse des quatre outils les mieux notés

J'ai invité les formatrices à examiner 20 activités différentes du PEL et si les avis ont souvent été partagés, un outil a fait l'unanimité dans la catégorie « extrêmement utile » et trois autres ont réunis au moins trois votes dans la même catégorie. J'ai donc décidé de les observer de plus près.

2.1. Des outils de prise en main du support

Trois formatrices sur quatre ont estimé qu'il serait extrêmement utile d'intégrer une fiche de renseignements personnels accompagnée d'une première autoévaluation simple des compétences en langues que l'on trouve dans le passeport des langues. Deux documents sont concernés par ces choix (annexe 27 et 07) : le premier est un formulaire classique (type DELF A1) demandant aux stagiaires de décliner leur identité, leur objectif en terme d'emploi, d'études ou d'activités, leurs loisirs et les langues qu'ils parlent. Le deuxième formulaire est phrasé et le stagiaire doit le compléter, par exemple : « Je m'appelle J'habite à », il est également accompagné d'un tableau lui permettant de renseigner les langues qu'il connaît, ce qu'il peut faire dans ces langues (parler, écouter, lire, écrire) et leurs contextes d'utilisation. Les deux documents ont beaucoup de similarités en terme d'information et les intégrer tous les deux engendrerait un double emploi, mais ils pourraient être fondus en un seul document ou bien un seul des deux pourrait être conservé.

Ces choix ne me surprennent pas. D'une part, il est toujours intéressant pour la formatrice de pouvoir avoir un accès rapide à certaines informations de coordonnées par exemple ou de se remémorer certaines informations importantes à propos du stagiaire (formation, langues parlées). D'autre part, c'est un exercice « commun » en France que de remplir un formulaire et un tel document peut permettre au stagiaire une première prise en main facile de l'outil, ce qui le mettra en confiance.

2.2. Des outils réflexifs

Une activité d'auto-suivi de l'apprentissage (annexe 28) nommé « Réflexion sur ce que j'ai appris aujourd'hui » a fait l'unanimité chez les formatrices. Il s'agit ici de faire un bilan périphérique des apprentissages lors d'une séance ou de la journée complète par exemple. Cet exercice responsabilise les stagiaires face à leur apprentissage en les amenant à réfléchir sur leur investissement dans le cours, à se remémorer ce qu'ils ont fait, à réfléchir à leurs stratégies d'appropriation et à l'utilisation qu'ils font de leur langue première en tant qu'outil. Il est également accompagné d'un bilan appréciatif général.

Grâce à mes recherches sur le processus d'autonomisation, j'estime aujourd'hui que la réflexion sur l'apprentissage est essentielle. Si cet aspect d'un enseignement dirigé vers l'autonomie des stagiaires a manqué dans les déclarations des formatrices lors des entretiens semi-directifs, je trouve cela intéressant et encourageant pour la suite de constater qu'elles portent leurs choix sur ce type d'outil. Cela attire également mon attention sur un éventuel

besoin de formation qui s'exprime à travers ce contraste qui montre bien qu'avec le peu d'informations auquel les formatrices ont eu accès par le biais du questionnaire, elles montrent déjà une volonté de s'inscrire dans une démarche d'autonomisation qu'implique le PEL.

De surcroît, je dois avouer avoir été agréablement surprise par ce choix car l'outil « Réflexion sur ce que j'ai appris aujourd'hui » réunit certains des critères que semblent rédhitoires pour les formatrices : il est en effet très dense, long et les questions ne sont pas de structure simple. Ceci m'indique que leurs réponses n'ont pas été formulées uniquement sur la base de la forme des outils mais bien sur leur fond. En revanche, je ne pense pas que ce type d'activité doive être intégré au cours au quotidien au même titre que le journal d'apprentissage par exemple ; en effet, un rythme hebdomadaire me paraît suffisant pour en connaître les bénéfices et permettre d'installer une forme de routine sur 10 semaines de formation. Enfin, il me semble que les questions amenant les stagiaires à réfléchir à leurs apprentissages du jour doivent cependant être simplifiées pour un accès facilité dès le niveau A1.

Les formatrices ont également été fortement séduites par l'activité nommée « Mon approche de l'apprentissage » (annexe 29) qui permet au stagiaire de prendre conscience de certaines de ses stratégies d'apprentissages. Présenté en début de formation, un tel document pourrait permettre au groupe de discuter les représentations que chacun nourrit à propos de lui-même en tant qu'apprenant mais également former une bonne base introductive aux stratégies d'apprentissage. Il pourrait même être repris à l'occasion du bilan intermédiaire pour observer les changements internes chez l'apprenant par exemple.

2.3. Un outil d'autoévaluation

Finalement, les formatrices ont de nouveau montré un fort intérêt pour un exercice d'autoévaluation (annexe 8). Cette réflexion personnelle sur les apprentissages en général peut être reprise à plusieurs reprises (selon un rythme choisi) et permettre aux stagiaires de constater leurs propres progrès en dehors des évaluations menées par les formatrices. Cela me paraît fortement intéressant en terme de conscientisation des apprentissages, de détermination d'objectifs personnel et de motivation. Cette partie auto évaluative pourrait tout à fait être intégrée à la partie « suivi du parcours » du carnet de bord qui est à l'heure actuelle uniquement complétée à partir d'évaluations formelles produites par la formatrice.

3. Quelques indications sur la forme générale du PEL

Pour terminer, le questionnaire nous donne des renseignements généraux sur la forme que pourrait prendre le nouveau carnet de bord selon les réflexions menées par les formatrices à propos du PEL. Il pourrait être présenté sous la forme d'un livret, d'un dossier ou encore dans un classeur et devenir par la même un outil de classement des documents remis en cours. La majorité des formatrices n'envisage pas un format numérique, beaucoup de stagiaires étant trop éloignés de ce type de support. Enfin, toujours selon les formatrices, ce carnet de bord pourrait être présenté au stagiaire dans sa totalité dès le début de la formation ou bien introduit au fur et à mesure de cette dernière.

Cette analyse du questionnaire portant sur le PEL me donne de nouveaux indices concrets en terme de modification du carnet de bord. Il pourra en effet inclure des activités réflexives sur l'apprentissage et ses stratégies et des autoévaluations générales à un rythme choisi. Les activités devront restées simples, faciles à réaliser et s'adapter à plusieurs niveaux. Dans un dernier chapitre, je me propose maintenant de formuler des suggestions concrètes d'améliorations du carnet de bord.

Chapitre 9. Proposition pour le carnet de bord

Dans ce dernier chapitre, je m'appliquerai à formuler quelques propositions d'amélioration au carnet de bord d'Alynéa dont la dénomination me paraît tout à fait adaptée s'agissant d'en faire un véritable outil de l'autonomisation. En effet, le carnet de bord est une publication d'origine marine sur laquelle on note les événements du quotidien et parfois, par extension, ses réflexions lors d'un voyage, d'une traversée. Or, c'est bien ce que l'on demande aux stagiaires ici : compulsent leurs « aventures » d'apprentissage tout en observant le cap que représentent leurs objectifs.

Cette nouvelle version restera ensuite à discuter avec les équipes de direction et pédagogique et fera sans doute l'objet d'une négociation pour en valider le format avant son utilisation en formation. Dans un premier temps, je rappellerai les contraintes qui doivent être prises en compte pour élaborer un outil adapté aux obligations administratives et aux attentes pédagogiques puis je présenterai le carnet de bord que j'ai construit selon ces contraintes et les principes de l'autonomisation. Je terminerai ma présentation par une réflexion globale sur l'implémentation de l'outil dans la classe et auprès de l'équipe pédagogique.

1. Rappel de tous les paramètres : création d'un cahier des charges personnel

1.1- Enonciation des contraintes fermes

Grâce à mes échanges avec l'équipe de direction du Pôle Formation, j'ai pu déceler deux obligations auxquelles le carnet de bord ne peut déroger au niveau administratif.

Tout d'abord, selon les exigences de Pôle Emploi, il doit faire état de trois temps d'évaluations formelles. La première doit avoir lieu en début de formation lors la rédaction du contrat pédagogique que cosigneront le stagiaire et la formatrice ; ce contrat établit notamment le niveau de DELF que devra passer le stagiaire. La seconde évaluation est effectuée en milieu de formation, à l'occasion du bilan intermédiaire. Elle permet de rediscuter les termes du contrat et de le modifier si nécessaire. C'est également souvent l'occasion d'une réunion entre les stagiaires et le référent Pôle Emploi qui s'assure que la formation se passe bien. En fin de formation, à l'occasion du bilan final, une dernière évaluation doit être menée et sera, par ailleurs, transmise aux conseillers prescripteurs de Pôle Emploi.

En outre, sur le plan de la démarche qualité, l'équipe de direction a décidé que le compte rendu des activités pédagogiques d'Alynéa prendrait la forme de deux documents : la fiche d'intervention complétée au quotidien par la formatrice (avec les supports pédagogiques joints en annexe) et le carnet de bord, au sein duquel le stagiaire complète son journal de bord au quotidien.

1.2- Enonciation des recommandations et contraintes émises par les formatrices

Pour rappel, lors des entretiens semi-directifs et dans le questionnaire, les formatrices ont émis quelques propositions d'améliorations phares. Il s'agira, dans un premier temps, de permettre aux stagiaires de prendre l'outil en main grâce à des formulaires dès le niveau A1. Elles ont ensuite montré un fort intérêt pour la question de l'autoévaluation des apprentissages en général et des apprentissages au quotidien. Leurs réponses ont de plus suggéré l'ajout d'activités ponctuelles aidant le stagiaire à réfléchir à ses stratégies d'apprentissage ou à son comportement d'apprenant sur une journée de formation. Toutes ces suggestions impliquent également la simplicité avec l'utilisation d'un langage accessible au niveau A1 et des activités peu complexes. Enfin, les formatrices souhaitent voir une amélioration de la qualité visuelle du carnet de bord. Par ailleurs, elles ne souhaitent pas que les stagiaires écrivent beaucoup ni que les activités soient chronophages.

2. Formulation d'un premier jet du carnet de bord

J'ai travaillé à une première version adaptée du carnet de bord qui prend en compte tous les paramètres susmentionnés et instigue le vent de l'autonomisation dans les formations DELF d'Alynéa (annexe 30). Un premier volet nommé « mon carnet de bord » permet un premier contact avec l'outil, un deuxième volet composé de deux documents rend compte du suivi évaluatif et un troisième volet, le « journal de bord » rend compte des objectifs et activités du stagiaire. Enfin, selon les préférences des formatrices, j'ai rajouté deux documents de réflexion sur l'apprentissage en général et ses stratégies. J'estime néanmoins ces deux documents comme « facultatifs » car ils ne répondent pas directement aux attentes ni aux besoins d'Alynéa mais permettent en revanche aux formatrices d'inscrire un peu plus leur démarche pédagogique vers l'autonomisation de leurs stagiaires.

2.1. « Mon carnet de bord »

Établi selon le modèle du PEL pour adultes migrants (annexe 30), cet outil simple

d'utilisation constitue une première approche presque « familière » du carnet de bord en demandant aux stagiaires de remplir un formulaire basique sur leur identité. Il a par ailleurs un fort intérêt pour la formatrice qui aura ainsi rapidement et facilement accès à quelques informations clés tels que la nationalité ou le parcours scolaire.

Il fait également l'objet d'une première introspection générale pour les stagiaires et les amène à s'interroger quant aux objectifs qu'ils souhaitent atteindre grâce à la formation DELF. En effet, comme je l'ai expliqué dans la première partie (cf : 19), les motivations intégratives sont essentielles pour l'apprenant et sa relation à l'apprentissage ; il importera donc aux stagiaires de pouvoir faire le lien entre leurs motivations et par glissement, leurs objectifs et le moyen que constitue cette formation pour les réaliser. C'est également l'opportunité de les faire réfléchir en profondeur, car bien souvent, mon expérience m'a montré que la réponse à cette question peut être « apprendre le français », il convient alors de se demander « pour quoi » apprendre le français ? Il me semble que cette question peut également faire l'objet d'une discussion de groupe pour aider les personnes les plus éloignées de l'apprentissage à reconnaître des objectifs qu'elles peuvent se fixer.

Enfin, « Mon carnet de bord » est l'opportunité d'une première autoévaluation simple. Les stagiaires sont ainsi amenés à réfléchir aux langues qu'ils connaissent et aux compétences qu'ils maîtrisent dans chacune d'entre elle. Cette introspection peut contribuer à une prise de conscience en leur permettant de se rendre compte qu'ils sont bien souvent plurilingues et que ce n'est donc peut-être pas la première fois qu'ils sont dans une situation d'apprentissage. Cette activité peut également être génératrice d'échanges riches entre les stagiaires qui pourront apprendre à se connaître à travers les langues qu'ils ont en commun et, en temps voulu, s'en servir d'appui pour surmonter ensemble certaines difficultés langagières.

2.2. Le suivi de parcours évaluatif

2.2.1. Un suivi des évaluations formelles épuré et systématisé

Je propose de remplacer la page nommée « Suivi du parcours » du carnet de bord (annexe 14) par « Mes évaluations vers le DELF ». Pour élaborer cette page, je me suis basée sur les informations qui m'ont été communiquées par l'équipe de direction et qui spécifient que seules trois évaluations formelles (diagnostique, formative et sommative) sont obligatoires. D'autre part, j'ai décidé de me baser sur des évaluations de type DELF

principalement. En effet, puisque la réussite à l'examen du DELF constitue l'objectif de formation, il m'apparaît logique d'évaluer les stagiaires selon ces modalités pour constater leur progression.

Si cette réorganisation des évaluations est validée, elle engendrera diverses actions pédagogiques pour l'évaluation diagnostique qui permettra un positionnement précis des stagiaires. Il faudra en effet créer des tests progressifs allant du niveau A1 au niveau B2 dans les quatre compétences et permettant de déterminer le niveau selon un score. Les stagiaires seront libres de stopper quand ils jugeront le niveau d'évaluation trop difficile pour eux. La multiplicité des tests me paraît incontournable car il n'est pas rare d'accueillir les mêmes stagiaires à l'occasion de deux, voire trois formations. Ces tests devront être calibrés selon les niveaux du CECR et vérifiés par une personne compétente telle qu'un examinateur-correcteur du DELF expérimenté et habilité par France Education International par exemple. La création de ces tests me paraît essentielle afin d'harmoniser le travail diagnostique des formatrices qui sont, à ce jour, libres de choisir leurs formats et contenus de tests. Par ailleurs, cela permettra de réduire drastiquement le travail de préparation de ces dernières.

Une fois l'évaluation diagnostique corrigée, la formatrice pourra compléter « Mes évaluations vers le DELF » en indiquant aux stagiaires le niveau qu'ils vont préparer et les situer dans ce niveau en coloriant les bulles. J'ai opté pour un système basé sur 10 bulles qui peut facilement être ramené en pourcentage et donner une évaluation précise du niveau sans passer par une note.

Les évaluations intermédiaires et finales pourront faire l'objet de DELF blancs selon l'organisation citée par Alice (Entretien Alice, 156-163). Des exemplaires d'examens officiels du DELF et leurs corrections sont facilement accessibles en ligne sur le site France Education International. Par ailleurs, cette épuration du report d'évaluation n'exclut en rien la possibilité d'évaluer régulièrement les stagiaires selon les modalités choisies par les formatrices, elle ne leur impose simplement pas d'en formaliser les résultats.

J'ai envisagé une présentation du document qui situe uniquement les stagiaires dans le niveau qu'ils vont passer et qui montre clairement l'évolution de leurs progrès dans quatre activités de communication langagière (écouter, lire, écrire, parler) au gré des trois évaluations.

2.2.2. Mes autoévaluations en français

Si les évaluations formelles permettront de constater les progrès dans un objectif DELF, il me paraît également judicieux d'amener les stagiaires à réfléchir à leurs progrès de manière concrète selon des actes sociolangagiers du quotidien qui sont proches de leur réalité. Cette prise de recul face à leurs acquis lors de la première autoévaluation puis face à leurs apprentissages lors des autoévaluations suivantes pourra ainsi permettre aux stagiaires de maintenir un niveau de motivation élevé en constatant leurs progrès. Elle leur donnera également l'opportunité de fixer des objectifs de progression plus personnels en s'extrayant des objectifs DELF et en réfléchissant à leurs besoins concrets. Le document « Mes autoévaluations en français » est ainsi largement inspiré d'une autoévaluation du PEL de Barbara Lazenby-Simpson (annexe 4) et constitue, me semble-t-il, un excellent moyen de constater ses progrès aux trois moments clés qui ont été établis par l'évaluation formelle : au début, en milieu et en fin de formation.

La présentation du document est calquée sur « Mon évaluation vers le DELF » et chaque item est évalué sur une base de 10 bulles à colorier pour permettre la constatation des progrès en « un coup d'œil ».

2.3. « Le journal de bord »

C'est le cœur du carnet de bord. Récit détaillé des activités du jour, le journal est un document dont on se sert pour se souvenir et prendre du recul sur les événements vécus. Ici, cette distanciation par rapport aux apprentissages sera centrale et se réalisera principalement au moyen de l'autoévaluation. Les stagiaires seront ainsi invités à donner un tour réflexif à leur apprentissage au quotidien en passant chaque nouvelle acquisition à l'examen de leur capacité. Ils devront ainsi compléter une grille en établissant s'ils ne sont pas capables, s'ils doivent encore travailler ou s'ils sont capables d'utiliser ou comprendre tel ou tel contenu d'apprentissage.

Comme l'exigent les normes qualité d'Alynéa, sa nouvelle version permettra aux stagiaires de continuer à compiler leurs activités au quotidien, mais elle contribuera également fortement à inscrire les apprenants dans une démarche d'autonomisation grâce à notamment une autoévaluation des apprentissages.

Or, dans le cadre d'une démarche d'autonomisation, cette réflexion sur la maîtrise des contenus d'apprentissage entraîne inmanquablement l'anticipation de ces derniers, car c'est bien l'intention d'apprendre qui nous amène sur les chemins de l'apprentissage. Ainsi, apprendre à reconnaître cette intention, la transformer en objectifs d'apprentissage et évaluer

ses propres compétences constituent, je pense, la base de l'autonomie de l'apprentissage. C'est ce processus de conscientisation qui permettra aux stagiaires de continuer à apprendre en dehors du milieu guidé. Ainsi, la question de la détermination des objectifs est centrale et reste tout entière car il n'existe aucun programme préétabli et les formatrices sont totalement libres de leurs contenus.

Dans une situation fortement hétéro-dirigée telle que celle d'une formation DELF, qui par définition prépare les stagiaires à passer l'examen, il y a fort à penser que les formatrices basent leurs programmes sur le CECR et les tâches types que doivent effectuer les candidats au DELF. Il me semblerait d'ailleurs intéressant de créer un programme général basé sur des objectifs généraux établis selon les tâches du DELF et qui seraient ensuite déclinées en objectifs spécifiques basés sur les descripteurs du CECR. Le référentiel de programme pour l'Alliance Française élaboré à partir du CECR me semble par exemple être un excellent outil pour constituer ce genre de programme.

Il importe ainsi d'enseigner aux stagiaires à comprendre le chemin qu'ils empruntent et qui les mènera vers ces objectifs généraux de formation définis par la formatrice (ou l'institution). Cette conscientisation des objectifs spécifiques leur permettra de donner un sens à chacun de leurs apprentissages mais également de les responsabiliser en les amenant à éventuellement négocier avec la formatrice pour les adapter aux besoins connexes qu'ils pourraient avoir.

Pour illustrer mon propos, je souhaite me baser sur un exemple concret. Imaginons par exemple qu'après avoir fait une compréhension écrite d'une carte postale, une formatrice décide de travailler l'objectif général suivant : « écrire une carte postale » pour le DELF A1 avec des apprenants peu autonomes. On pourrait tout à fait envisager l'activité glissée en annexe 31 pour introduire les objectifs et amener les apprenants à conscientiser et adhérer à ces derniers. Le premier exercice de discrimination permet aux stagiaires de trouver et comprendre quels objectifs spécifiques leur permettront d'écrire une carte postale. Le deuxième exercice leur permet ensuite d'opérer une première autoévaluation pour réfléchir aux compétences qu'ils ont déjà acquises et de constater les objectifs spécifiques d'apprentissages vers lesquels ils vont devoir tendre pour être capable d'écrire une carte postale selon les critères du niveau A1. Ce rituel introspectif peut également faire émerger des objectifs plus personnels chez les stagiaires, selon leurs besoins propres. Par exemple, peut-être se rendront-ils compte qu'ils ont oublié comment utiliser les prépositions de lieu

et souhaiteront-ils les réviser à cette occasion ? Et c'est notamment grâce à cette forme de négociation que la formatrice peut s'adapter un peu plus aux besoins des stagiaires.

Une fois révélés, les objectifs peuvent donc être inscrits en début de séquence ou de journée dans le journal d'apprentissage et revisités en fin de journée pour une autoévaluation des apprentissages. Il est également tout à fait envisageable, voire recommandé, pour la formatrice d'inscrire les objectifs en amont sur la feuille de journal de bord du jour pour que les stagiaires puissent s'y référer en fin de journée ou de séquence. Il est fort possible que les mêmes objectifs soient reportés plusieurs jours de suite dans le journal de bord jusqu'à ce qu'ils soient atteints.

Sous la section dédiée aux objectifs, les stagiaires peuvent décrire la nature des activités qu'ils ont menées pour atteindre leurs objectifs. Cet exercice de mémoire et de formulation des activités nécessite également un apprentissage. Il pourra être guidé au début et faire l'objet d'exemplifications par la formatrice et de discussions en groupe.

Le journal de bord est présenté sous la forme de deux tableaux ouverts, aérés. Le tableau « Mes activités » reprend les quatre activités de communication langagière auxquelles j'ai ajouté la grammaire et le vocabulaire qui sont des domaines d'apprentissage facilement identifiables pour les stagiaires.

2.4. La section « Je réfléchis »

J'ai ajouté un dernier volet « facultatif » au carnet de bord afin de faire entrer dans la formation la dimension réflexive de l'apprentissage. Les formatrices ont en effet montré un vif intérêt pour ces activités introspectives qui mènent à une réflexion sur leurs stratégies. En outre, cela me paraît bien compléter le carnet de bord dans sa fonction d'outil autonomisant.

Le premier outil, « Je réfléchis à comment j'apprends », peut être utilisé dans les premières semaines de la formation pour aider les stagiaires à prendre conscience de leur état d'apprenant et ainsi identifier leurs facilités, leurs difficultés ou encore leurs représentations de l'apprentissage. Il peut également représenter le point de départ d'activités en groupe sur les stratégies d'apprentissage. L'acquisition de ces nouvelles stratégies joue en effet un rôle déterminant comme le rappelle C. Del Olmo (2016 : 1) et il est essentiel d'aider les stagiaires à les acquérir pour qu'ils puissent s'aguerrir face à de multiples situations.

Le second outil, « Je réfléchis à ma journée de travail », peut être utilisé de manière régulière pour amener les stagiaires à poser un regard sur leur journée de travail tout en réfléchissant à leur posture d'apprenant et à la responsabilité qui leur incombe. Il me semble que cet outil peut également être utilisé à la demande : si la formatrice constate qu'un stagiaire a passé une excellente journée ou bien au contraire, une journée difficile en terme d'apprentissage, mener ce type de réflexion peut, par exemple, permettre à l'apprenant (et à la formatrice) de déceler les facteurs de sentiment de réussite pour les renouveler ou bien d'échec pour y remédier.

3. Quel format pour le carnet de bord?

Il me semble que cet outil devrait se présenter sous la forme d'un classeur, ou tout du moins d'un dossier dont les documents qui le composent pourraient être dupliqués pour certains et distribués au fur et à mesure.

Une telle adaptabilité de l'outil permettra de mieux répondre aux exigences de Pôle Emploi. Il sera par exemple possible de joindre les trois évaluations formelles et donc d'apporter facilement la preuve de ce travail obligatoire. De même, ce nouveau format permettra à la personne référente de chez Pôle Emploi de pouvoir consulter des documents bien organisés et complets lors des temps de visites des stagiaires à l'occasion des bilans. Le carnet de bord deviendra alors un outil facilitant la communication entre le référent et le stagiaire, le premier ayant très facilement accès à une multitude d'informations sur le stagiaire (son profil, ses progrès, ses activités).

Cette souplesse de format pourrait par ailleurs permettre aux formatrices de s'impliquer un peu plus dans une démarche d'autonomisation selon le PEL et d'intégrer d'autres outils au gré des besoins des stagiaires et de leur envie d'explorer les possibilités d'un PEL. Il est par exemple à noter que le carnet de bord actuel, contrairement au PEL, ne contient pour l'instant aucun outil abordant l'expérience interculturelle des stagiaires, cet axe réflexif n'ayant a priori pas suscité l'intérêt des formatrices dans le questionnaire.

4. Prise en main de l'outil par les formatrices et les stagiaires

La nouvelle version du carnet de bord, devenu un outil de l'autonomisation des stagiaires, revêt dorénavant une véritable utilité pédagogique. Employé au quotidien, il devra s'insérer au cœur de la démarche pédagogique des formatrices pour que ces dernières amènent leurs apprenants à évaluer leur progrès de manière générale. Elles devront

également les aider à adopter, voire même à fixer eux-mêmes des objectifs spécifiques qui donneront sens à leurs apprentissages et qu'ils pourront ensuite auto-évaluer. Toutes ces actions nécessitent une réflexion pédagogique importante et de prendre du temps en formation pour mener les stagiaires sur le chemin de l'autonomisation. Je souhaite ainsi examiner ces aspects de prise en main chez les formatrices principalement mais également les stagiaires avant de conclure.

4.1. Intégration de l'outil dans la routine pédagogique des formatrices.

La mise en place de la nouvelle version du carnet de bord implique une refonte de la démarche pédagogique des formatrices afin de pouvoir insérer au quotidien le carnet de bord et le travail d'anticipation des objectifs et d'autoévaluation qu'il implique. Les changements, lorsqu'ils sont trop importants ou peu compris, peuvent effrayer et créer des blocages comme l'ont bien exprimé les formatrices : on peut avoir peur de ne pas avoir le temps d'intégrer ce nouvel outil (Entretien Caroline, 101) ou bien encore de ne pas savoir comment faire (Entretien Alice, 221-222). Or, comme je l'ai remarqué durant mes entretiens, une simple conversation a suffi à montrer aux formatrices l'intérêt que pourrait avoir un tel outil.

Il me semble ainsi qu'il sera impératif d'organiser, a minima, des réunions de prise en main de l'outil. Elles donneront la possibilité aux formatrices de discuter et d'échanger leurs idées ou bien encore de trouver des solutions aux réticences qu'elles pourraient avoir grâce au dialogue avec leur équipe de direction. Ces temps de réflexion en commun peuvent également leur permettre de mettre en place un travail coopératif et de contribuer à rompre l'isolement qu'elles peuvent subir comme l'a constaté E. Laurent lors de notre entretien (Entretien E. Laurent). D'autre part, dans le cadre de la recherche action, mais également dans un souci de bonne intégration de l'outil au sein de l'équipe, il sera également essentiel de le tester pour recueillir d'une part, un retour objectif des formatrices et d'autre part, leurs nouvelles idées pour pouvoir l'améliorer.

Le carnet de bord devra également être accompagné d'une notice d'utilisation complète et facile d'accès pour parer à l'éventualité d'une embauche de dernière minute et faire l'objet d'une discussion avec un membre de l'équipe dans tous les cas.

Je pense qu'il serait également essentiel de pouvoir former l'équipe pédagogique à la démarche d'autonomisation des stagiaires pour faciliter encore plus l'intégration de l'outil et le rendre vraiment efficient. Si on donne les moyens aux formatrices de faire de cette

démarche une des bases de leur pédagogie, le sentiment de manque de temps ou d'incompréhension face à l'outil disparaîtra. De plus, il me semble que la formation continue est précieuse dans nos métiers, ces « pauses théoriques » permettent en effet d'opérer non seulement une mise à jour des connaissances mais également une véritable prise de recul sur ses propres pratiques. L'expérience m'a appris qu'elles ont en général un effet redynamisant sur le formateur. Enfin, elles ne peuvent être qu'un plus dans le cadre d'une démarche qualité d'un organisme de formation.

4.2. Intégration de l'outil dans la routine des stagiaires

Lors de mon premier essai avec la version originale du carnet de bord, je me suis rendu compte à quel point les stagiaires sont volontaires et même si je n'ai pas su donner une véritable utilité au carnet pédagogique, ils ont fait de leur mieux pour rendre compte de leurs apprentissages au quotidien. Je suis persuadée qu'avec les bonnes clés pédagogiques, qui impliquent la formation des formatrices comme je viens de l'aborder, les stagiaires pourront tirer de véritables bénéfices de cet outil pour pouvoir continuer à apprendre suite à la formation. Mais comme je l'ai mentionné à plusieurs reprises, cette autonomisation n'est pas automatique et devra être le fruit d'un travail de plus ou moins longue haleine selon les stagiaires. Ceci implique, encore une fois, une équipe pédagogique persuadée des bénéfices de l'autonomisation qui pourra à son tour montrer à ses stagiaires la dimension essentielle de cet aspect de leur apprentissage.

C'est donc une version du carnet de bord largement tournée vers l'autonomisation que je propose à l'équipe d'Alynéa d'adopter pour ces prochaines formations. Si elle implique des changements en profondeur dans la pédagogie des formatrices, elle reste néanmoins le résultat des idées qu'elles ont émises lors des entretiens semi-directifs. J'ai ainsi l'espoir que ce noyau d'intervenantes endosse le rôle d'ambassadrices du carnet de bord et lui donne vie au sein des formations. En outre, le carnet respecte les obligations administratives d'Alynéa en termes d'évaluation et de retour d'information sur l'activité en cours. Je dirais même que cette nouvelle version augmente la qualité de l'outil qui devient un gage de l'investissement d'Alynéa sur l'innovation pédagogique au sein de leurs formations et sur la valeur qu'accorde l'association à sa bonne communication avec l'organisme prescripteur. La bonne intégration de cet outil sera dorénavant tributaire des décisions qui seront prises en terme de mise à disposition de l'information, de dialogue auprès des équipes pédagogiques ainsi que des choix de formation qui seront opérés.

Conclusion

La rédaction de ce mémoire sur l'autonomisation des migrants adultes allophones au sein de la formation linguistique a représenté pour moi l'opportunité unique et précieuse de prendre le temps d'apprendre, réfléchir et de prendre du recul sur mes pratiques en tant que formatrice.

Je pense désormais qu'il est tout à fait possible d'engager un travail d'autonomisation des stagiaires. Ce processus ne peut être ni brusqué ni supposé, il doit au contraire faire l'objet d'un véritable travail de réflexion et de planification par le formateur à qui il incombe d'aider le stagiaire à en prendre le chemin. On peut imaginer outiller l'apprenant d'un plan et d'une boussole en quelque sorte. Si ce dernier sait qu'il doit aller au point « A », indiqué par le formateur avec le chemin d'accès, il peut alors anticiper sa route pour se diriger consciemment vers son objectif. Lors de ce cheminement, il peut également se servir de sa boussole, afin de réfléchir à sa position et savoir où il se trouve sur le chemin. Cette démarche pédagogique doit cependant être contextualisée et s'agissant de la FLmig, il est essentiel d'appréhender les stagiaires dans leur hétérogénéité : les groupes peuvent en effet être formés de personnes de langues, cultures, niveaux de scolarisation, expérience professionnelle tout à fait différents et il importe de comprendre les attentes et besoins spécifiques à chacun.

Ma recherche-action a je crois montré une véritable volonté de la part de l'équipe pédagogique d'Alynéa de s'inscrire dans une démarche d'autonomisation, et si je pense avoir formulé une proposition de carnet de bord qui tend maintenant vers ces principes, l'envie et un outil ne seront pas suffisants pour instiguer les changements nécessaires dans les méthodes pédagogiques employées par les formatrices. Je pense en effet avoir décelé un fort besoin de formation afin d'aider les intervenantes à mieux comprendre ce qu'est l'autonomie d'apprentissage, ses limites selon les publics et les moyens de l'instiguer. Cela lèverait beaucoup de barrières quant à l'utilisation du carnet de bord et le ressenti qu'elles peuvent avoir d'un outil chronophage.

Par ailleurs, les formatrices ont montré un bel engouement envers le PEL pour migrants et je me demande si les commentaires négatifs qu'il a reçus ne sont pas le résultat d'un manque de temps pour la réflexion mais également d'information. Je pense aujourd'hui, qu'après tous les entretiens semi-directifs, il aurait pu être très intéressant de réunir les quatre formatrices, de leur présenter le PEL et de pouvoir leur rappeler régulièrement que chaque

activité peut être modifiée à souhait dans sa forme (pour la simplifier ou l'adapter à tous les niveaux par exemple) et que c'est l'objectif de fond qui doit être pris en compte. Cela aurait certainement permis aux formatrices de porter un regard différent sur certaines activités et il aurait été je crois très enrichissant de pouvoir analyser leurs commentaires dans l'échange. Ce travail aurait néanmoins demandé une sélection beaucoup plus ciblée des outils passés à l'examen pour que le temps de réunion ne dépasse par 1h30.

Finalement, grâce à cette recherche, j'ai beaucoup appris sur la « culture » de la FLmig, son histoire, son évolution, les débats qui ont pu la traverser mais je commence aussi à mieux comprendre son organisation générale en France et les orientations de politiques migratoires et d'accueil de notre pays qui l'influencent grandement. Je suis désormais par exemple plus au fait des défis auxquels sont confrontés les organismes de formation qui, faute de moyens financiers ou de visibilité sur l'avenir de leurs marchés, ne peuvent former des équipes pédagogiques stables. Pour conclure ce mémoire, il me paraît ainsi essentiel de pointer le caractère précaire du métier de formateur en FLmig et de manifester mon inquiétude quant au manque de formation continue flagrant de ces derniers qui vont d'organismes en organismes, sont rarement engagés sur le long terme et ne peuvent donc pas bénéficier d'un travail de réflexion pédagogique en équipe sur le long terme ou encore de formations. Comment est-il possible alors d'envisager l'innovation pédagogique pour beaucoup de ces acteurs de la FLmig ?



**Le "carnet de bord",
un outil pour encourager l'autonomie
chez les adultes migrants allophones
dans le cadre des formations DELF
de Pôle Emploi**

Volume 2. Documents annexes

**Marion
GARNIER**

Sous la direction de
Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC
Département Arts, Lettres, Langues
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde, orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Table des annexes

Annexe 1 - Extrait du PEL pour adultes migrants – A.....	7
Annexe 2 - Extrait du PEL pour adultes migrants – B.....	8
Annexe 3 - Extrait du PEL pour adultes migrants – C.....	9
Annexe 4 - Extrait du PEL pour adultes migrants – D.....	10
Annexe 5 - Extrait du PEL pour adultes migrants – E.....	11
Annexe 6 - Extrait du PEL pour adultes migrants – F.....	12
Annexe 7 - Extrait du PEL pour adultes migrants – G.....	13
Annexe 8 - Extrait du PEL pour adultes migrants – H.....	14
Annexe 9 - Extrait du PEL pour adultes migrants – I.....	15
Annexe 10 - Extrait du PEL pour adultes migrants – J.....	16
Annexe 11 - Extrait du PEL pour adultes migrants – K.....	17
Annexe 12 - Extrait du PEL pour adultes migrants – L.....	18
Annexe 13 - Extrait du livret d'accueil.....	19
Annexe 14 - Le Carnet de Bord Alynéa.....	21
Annexe 15 - Modifications apportées au journal de bord.....	22
Annexe 16 - Ajout d'une partie autoévaluation dans le journal de bord.....	23
Annexe 17 - Guide d'entretien semi-directif pour E. Laurent.....	24
Annexe 18 - Guide d'entretien semi-directif pour les formatrices.....	26
Annexe 19 - Courriel de présentation du questionnaire.....	28
Annexe 20 - Questionnaire sur le PEL pour adultes migrants.....	29
Annexe 21 - Transcription de l'entretien semi-directif avec Alice.....	36
Annexe 22 - Transcription de l'entretien semi-directif avec Caroline.....	42
Annexe 23 - Transcription de l'entretien semi-directif avec Marlène.....	49
Annexe 24 - Transcription de l'entretien semi-directif avec Juliette.....	54
Annexe 25 - Réponses au questionnaire sur le PEL.....	63
Annexe 26 - Analyse statistique et sémantique du questionnaire.....	71
Annexe 27 - Extrait du PEL pour adultes migrants – M.....	74
Annexe 28 - Extrait du PEL pour adultes migrants – N.....	75
Annexe 29 - Extrait du PEL pour adultes migrants – O.....	76
Annexe 30 - Propositions pour le carnet de bord.....	77
Annexe 31 - Comment écrire une carte postale ?.....	88
Annexe 32 - Transcription de l'entretien semi-directif avec Éric Laurent.....	89
Annexe 33 - Clés de lecture pour la transcription de mes entretiens semi-dirigés.....	94

Annexe 1

Extrait du PEL pour adultes migrants – A

Différences et ressemblances

Il existe non seulement des différences, mais aussi des ressemblances entre les pays et les cultures. Notez dans les cases ci-dessous celles que vous avez observées entre votre pays actuel et d'autres pays.

Dans un autre pays (un pays dans lequel vous avez vécu, ou votre pays d'origine)		Dans ce pays
	↔	
	↔	
	↔	
	↔	
	↔	
	↔	
	↔	

Vous pouvez ajouter autant de pages que nécessaire.

Annexe 2

Extrait du PEL pour adultes migrants – B

Comprendre les différences culturelles

Parfois, certaines différences culturelles doivent être expliquées. Pensez à ce que vous aimeriez dire à propos de votre pays et aux questions que vous souhaiteriez poser sur le pays dans lequel vous vivez.

A propos de mon pays
Je voudrais dire que :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A propos du pays dans lequel je me trouve
Je voudrais demander :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 Extrait du PEL pour adultes migrants – D

Première auto-évaluation de mon apprentissage de *(langue)*

Indiquez, à l'aide d'un trait, le niveau auquel vous évaluez vos compétences actuellement :
(Exemple - _____ | _____ +)

Date de l'auto-évaluation : _____

- 1 Lorsque je suis **arrivé(e)** en/au (pays), mon niveau en (langue) était le suivant :
(-) _____ (+)
- 2 Je peux **exprimer** mes pensées et sentiments en (langue) :
(-) _____ (+)
- 3 Je peux **répondre** aux questions que l'on me pose :
(-) _____ (+)
- 4 Je peux donner des **explications** :
(-) _____ (+)
- 5 Je peux parler au **téléphone** :
(-) _____ (+)
- 6 Je peux comprendre des formulaires et d'autres documents **écrits** :
(-) _____ (+)
- 7 Je peux remplir des questionnaires et **rédiger** des messages :
(-) _____ (+)

+++++

Mes priorités en matière d'apprentissage

Date : _____

Actuellement, mon objectif personnel est d'acquérir les compétences nécessaires pour :

(Exemples : postuler à une offre d'emploi, parler avec l'enseignant des enfants, expliquer mes symptômes à un médecin, parler avec mon propriétaire, etc.)

A l'avenir, je souhaiterais être capable de :

Ce que je dois faire, dès maintenant, pour y parvenir :

Annexe 5 Extrait du PEL pour adultes migrants – E

Mes attentes personnelles vis-à-vis de cette formation en langue

Pensez à ce que vous devez faire pour que cette formation porte ses fruits, à ce que vous attendez de l'enseignant, et à ce qu'il pourrait attendre de vous.

Vos attentes évolueront au fil du temps ; cette page devra donc être régulièrement mise à jour.

Ce que j'attends de la formation	Date

Ce que j'attends de l'enseignant	Date

Ce que j'attends de moi	Date

Annexe 6
Extrait du PEL pour adultes migrants – F

A1 COMPRÉHENSION DE L'ORAL	<i>Mon objectif</i>	<i>Je peux réaliser cette tâche avec de l'aide</i>	<i>Je peux réaliser cette tâche sans aide</i>
Je peux comprendre les salutations et les formules de politesse de base (comme s'il vous plaît, merci)			
Je peux suivre des instructions simples données en salle de classe si le débit est lent et clair			
Je peux comprendre des explications simples données en salle de classe, lorsque j'effectue une activité particulière, par exemple			
Je peux comprendre les jours de la semaine et les mois de l'année			
Je peux comprendre les heures et les dates			
Je peux comprendre les nombres, les quantités (poids et mesures élémentaires) et les prix			
Je peux comprendre les instructions, les indications de direction et les remarques simples			
Je peux comprendre des dialogues très courts si on parle lentement et distinctement			
Je peux comprendre les mots se référant aux objets de la vie quotidienne dans mon environnement proche			
Je peux comprendre des questions simples sur moi-même si on parle lentement et distinctement			
Je peux comprendre des expressions et mots familiers dans les films, publicités, dessins animés, etc.			
Je peux comprendre des expressions et mots familiers dans les chansons que j'entends à la radio ou à la télévision			
Je peux comprendre un message téléphonique simple			

Annexe 7

Extrait du PEL pour adultes migrants – G

Parcours scolaire et identité linguistique

Je m'appelle (nom)

Je viens de / du (pays)

J'ai ans (âge)

J'habite à (ville)

J'ai fréquenté l'école de pendant ans

J'ai étudié à l'université/école supérieure de pendantans

J'ai effectué des études de

J'ai suivi une filière professionnelle/effectué un apprentissage en

J'ai une formation de

A la maison, je parle (langue)

Autres langues que je connais :

13	Ce que je sais faire dans cette langue (X)				Contextes dans lesquels j'utilise/utilisais cette langue
	 Parler	 Ecouter	 Lire	 Ecrire	

Annexe 8

Extrait du PEL pour adultes migrants – H

Auto-évaluation de l'apprentissage de la langue cible

Vous avez effectué une première auto-évaluation peu de temps après le début de votre formation en langue. Il est conseillé de consulter cette page régulièrement pour pouvoir constater vos progrès.

Indiquez, à l'aide d'un trait, le niveau auquel vous évaluez vos compétences désormais.

(Exemple : - _____ | _____ +)

Date de l'auto-évaluation : _____

Revenez à votre première auto-évaluation :

1 Lorsque je suis **arrivé** en/au (pays), mon niveau dans la langue cible était :
(-) _____ (+)

2 Désormais, je peux **exprimer** mes pensées et sentiments en (langue) :
(-) _____ (+)

3 Désormais, je peux **répondre** aux questions que l'on me pose :
(-) _____ (+)

4 Désormais, je peux donner des **explications** :
(-) _____ (+)

5 Désormais, je peux **téléphoner** :
(-) _____ (+)

6 Désormais, je comprends les formulaires et autres documents que je **lis** :
(-) _____ (+)

7 Désormais, je peux remplir des formulaires et **rédiger** des messages :
(-) _____ (+)

Mon prochain objectif d'apprentissage

Date : _____

A l'heure actuelle, mon objectif personnel est d'apprendre à :

Vous pouvez ajouter autant de pages que nécessaire.

Annexe 9 Extrait du PEL pour adultes migrants – I

Objectifs d'apprentissage et auto-évaluation

Maintenant que vous avez identifié et noté vos priorités en matière d'apprentissage, vous pouvez fixer des objectifs d'apprentissage clairs. Tous comme vos priorités, ceux-ci vont évoluer au fil du temps. Par conséquent, vous devriez revenir à cette page régulièrement et évaluer ce que vous avez appris depuis la dernière fois. Vous pourrez ainsi avoir un suivi de vos progrès et résultats.

Date :	Objectif d'apprentissage :
Activités mises en œuvre pour atteindre cet objectif :	
Cette expérience d'apprentissage a-t-elle été efficace ? Pourquoi, ou pourquoi pas ?	
Comment je sais que j'ai atteint cet objectif :	
Si je ne l'ai pas encore atteint, que dois-je faire pour y arriver ?	
Réalisation de l'objectif	Date:

Date :	Objectif d'apprentissage :
Activités mises en œuvre pour atteindre cet objectif :	
Cette expérience d'apprentissage a-t-elle été efficace ? Pourquoi, ou pourquoi pas ?	
Comment je sais que j'ai atteint cet objectif :	
Si je ne l'ai pas encore atteint, que dois-je faire pour y arriver ?	
Réalisation de l'objectif	Date :

Vous pouvez ajouter autant de pages que nécessaire.

Annexe 10
Extrait du PEL pour adultes migrants – J

Réflexion sur ce que j'ai appris aujourd'hui
Auto-suivi de l'apprentissage en classe

Date : _____ Thème : _____

Vous venez d'avoir un cours de langue. Prenez cinq minutes pour réfléchir à ce que vous avez appris pendant cette séance.

Les questions suivantes vous guideront dans votre réflexion :

- Avez-vous travaillé seul, à deux, ou avec un groupe d'apprenants? _____
- Quel pourcentage du cours avez-vous entièrement compris ? _____ %
- Avez-vous posé des questions ? _____
- Avez-vous pris des notes utiles ? _____
- Quelle partie du cours a été la plus utile ? _____
- Le cours était-il axé sur l'écoute, la lecture, la production écrite, ou les trois à la fois ? _____
- Ce cours a-t-il permis d'améliorer votre connaissance de la langue ou du sujet ? _____
- Avez-vous appris quelque chose dont vous pourriez vous servir dans une autre situation ? _____
- Qu'allez-vous faire pour retenir ce que vous avez appris aujourd'hui ? _____
- Avez-vous pu utiliser votre première langue ou toute autre langue pour vous aider ? _____
- Si oui, comment cette langue vous a-t-elle été utile ? _____
- Ce cours vous a-t-il plu ? _____
- Pourquoi ? _____

Annexe 11
Extrait du PEL pour adultes migrants – K

Journal d'apprentissage

Date : _____

Au cours de la dernière semaine / du dernier mois, j'ai appris à :

Sujet :

Vocabulaire important :

Travaux que j'ai réalisés :

Ecouter : _____

Parler : _____

Lire : _____

Ecrire : _____

Lieux/situations dans lequel(le)s j'ai utilisé mes nouvelles compétences (en dehors du cadre du cours) :

Annexe 12

Extrait du PEL pour adultes migrants –L

Mes anciennes techniques d'apprentissage

Repensez à vos années d'études secondaires ou supérieures, et en particulier aux éventuels apprentissages formels de langue que vous auriez suivis. Essayez de décrire les différentes ressources et techniques dont vous vous serviez pour assimiler et retenir les nouvelles informations, en donnant des exemples pour chacune d'entre elles. Aidez-vous des propositions ci-dessous, et ajoutez vos propres idées dans les espaces libres au bas du tableau.

	Exemple(s)
Apprendre les nouvelles informations par cœur	
Poser des questions (à l'enseignant ou aux autres apprenants)	
Utiliser un carnet de notes personnel	
Participer à un quiz en classe	
Expliquer quelque chose à quelqu'un d'autre	
Ecrire un résumé	
Effectuer une présentation devant la classe	
Effectuer une recherche sur Internet	
Lire	
Créer un arbre à idées	
Faire un puzzle	

Parmi toutes ces méthodes différentes, quelles ont été les deux les plus efficaces pour vous ? :

Parmi les approches suivantes, laquelle vous convient le mieux ?

1. Utilisation de supports visuels (diagrammes, schémas, tableaux, etc.)
2. Utilisation de textes, mots clés, listes, notes écrites, etc.
3. La combinaison de ces deux approches

NOM :

Prénom :

BIENVENUE A ALYNEA

Depuis plus de 40 ans, ALYNEA est un acteur laïc majeur, sur l'agglomération lyonnaise, dans l'accompagnement et la réinsertion des personnes en situation d'exclusion.

RESPECT DE LA DIGNITE DE LA PERSONNE ET INCONDITIONNALITE DE L'ACCUEIL

Parce qu'il n'existe pas de fatalité, ALYNEA agit pour le respect de chaque personne, quels que soient son histoire et son parcours, en veillant à ne pas la juger.

ALYNEA ACCOMPAGNE LES PERSONNES DANS L'ACCES AUX DROITS FONDAMENTAUX

Logement, santé, emploi, formation, culture, points de départ pour se projeter et ainsi favoriser le pouvoir d'agir des personnes et leur ancrage dans la société.

ALYNEA MOBILISE 120 PROFESSIONNELS ET 60 BÉNÉVOLES.

Plus de 7000 personnes sont accompagnées chaque année et 600 personnes sont hébergées chaque soir.

	POLE INSERTION EMPLOI - FORMATION CHRIS RÉGIS
	SERVICE D'ACCOMPAGNEMENT VERS ET DANS L'HABITAT (SAVDA)
	POLE HEBERGEMENT A HAUT SEUIL DE TOLERANCE CHRIS CARTERET CHRIS CLÉBERG CHRIS POINT NUIT
	POLE URGENCE FOYER L'AUVANT SAMU SOCIAL 89 SOS VOYAGEURS
	POLE PSYCHOSOCIAL DE PREVENTION EN SANTE MENTALE INTERFACE P^{me} PROLOG 3PA



REGLEMENT INTERIEUR – CENTRE DE FORMATION

PREAMBULE

ART. 1 : OBJET ET CHAMP D'APPLICATION DU REGLEMENT

Le présent règlement est établi conformément aux articles L6352-3, L6352-4 et R6352-1 à R6352-15 du Code du Travail. Il est applicable à toutes les personnes participant à une action de formation organisée par ALYNEA et pendant toute sa durée. Un exemplaire est remis à chaque stagiaire qui ne peut se prévaloir de l'ignorer.

- Conformément au Code du Travail, le règlement intérieur fixe :
 - les règles d'hygiène et de sécurité,
 - les règles générales et permanentes relatives à la discipline et à la nature et l'échelle des sanctions éventuelles,
 - les modalités de représentation des personnes en formation.

Il permet de fixer les règles de vie indispensables au bon fonctionnement du groupe. **Si le projet de chacun est une priorité, l'objectif est de réussir la formation ensemble.** Cela nécessite donc un engagement durable et une conduite responsable de la part de chacun.

SECTION 1 : HYGIENE ET SECURITE

ART. 2 : PRINCIPES GENERAUX

La prévention des risques d'accidents et de maladies est impérative et exige de chacun le respect des prescriptions applicables en matière d'hygiène et de sécurité sur les lieux de formation et de toute consigne imposée par la direction de l'organisme de formation ou par le formateur s'agissant notamment de l'usage des matériels mis à disposition.

Chaque stagiaire doit veiller à sa sécurité personnelle et à celle des autres, en respectant les consignes en matière d'hygiène et de sécurité. S'il constate un dysfonctionnement du système de sécurité, il en avertit immédiatement la direction de l'organisme de formation.

ART. 3 : CONSIGNES D'INCENDIE

Les consignes d'incendie et notamment un plan de localisation des extincteurs et des issues de secours sont affichés dans les locaux de manière à être connus de tous les stagiaires. En cas d'alerte, le stagiaire doit cesser toute activité de formation et suivre dans le calme les instructions du représentant habilité de l'organisme de formation ou des services de secours.

Tout stagiaire témoin d'un début d'incendie doit immédiatement appeler les secours en composant le 18 à partir d'un téléphone fixe ou le 112 à partir d'un téléphone portable et alerter un représentant de l'organisme de formation.

ART. 4 : BOISSONS ALCOOLISEES ET DROGUES

L'introduction ou la consommation de drogues ou de boissons alcoolisées dans les locaux est formellement interdite. Il est interdit de pénétrer ou de demeurer dans les locaux du centre de formation en état d'ivresse ou sous l'emprise de la drogue.

ART. 5 : INTERDICTION DE FUMER

Il est formellement interdit de fumer dans les locaux de l'organisme de formation.

ALYNEA – Association Normaise Nouvelle d'Écoute et d'Accompagnement
53 rue Dubois-Cranot 69600 Oullins Tél : 04 78 50 16 05 – Fax : 04 78 50 10 01
Numéro SIRET : 30136563100037 - N° Déclaration d'activité : 82 69 0889 769

Toutes violences physiques ou verbales ainsi que toutes conduites délictueuses sont interdites et entraînent un renvoi immédiat de la formation.

ART. 10 : RESPECT DES LIEUX ET MATERIEL

Chaque stagiaire se doit de respecter les lieux et de conserver le matériel en bon état. Il est essentiel que les locaux de formation soient maintenus dans un état de propreté et de rangement corrects.

Le matériel pédagogique et les moyens techniques mis à disposition des stagiaires pour la réalisation de leurs travaux recherches et démarches de stages ou d'emploi sont exclusivement destinés à un usage professionnel. L'utilisation du matériel à des fins personnelles est interdite.

Le stagiaire signale immédiatement toute anomalie du matériel ou des locaux.

Les stagiaires suivant une formation dans des locaux extérieurs à ALYNEA et les stagiaires en période d'immersion professionnelle sont tenus de respecter le règlement intérieur de la structure qui les accueille.

ART. 11 : RESPONSABILITE DE L'ORGANISME

L'organisme de formation décline toute responsabilité en cas de périls, vol ou détérioration des objets personnels de toute nature déposés par les participants dans les locaux de formation.

ART. 12 : DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

La documentation pédagogique remise lors des sessions de formation est protégée au titre des droits d'auteur et ne peut être réutilisée autrement que pour un strict usage personnel.

SECTION 3 : MESURES DISCIPLINAIRES

ARTICLE 13 : SANCTIONS DISCIPLINAIRES

Tout manquement du stagiaire à l'une des prescriptions du présent règlement intérieur pourra être l'objet d'une sanction prononcée par le responsable de formation ou son représentant.

Tout agissement considéré comme fautif pourra, en fonction de sa nature et sa gravité faire l'objet de l'une ou l'autre des sanctions suivantes :

- rappel à l'ordre/entretien de régulation
- avertissement écrit
- exclusion temporaire de la formation
- exclusion définitive de la formation

ART. 14 : GARANTIES DISCIPLINAIRES

Article 14.1. : Information du stagiaire
Aucune sanction ne peut être infligée au stagiaire sans que celui-ci ait été informé au préalable des faits qui lui sont reprochés.

Article 14.2. : Convocation pour un entretien
Lorsque le responsable de formation ou son représentant envisage de prendre une sanction, il convoque le stagiaire oralement, par lettre recommandée ou par lettre remise contre décharge.

Cette convocation mentionne l'objet, la date et le lieu de l'entretien et rappelle la possibilité au stagiaire de se faire assister par une personne de son choix.

Toutefois, lorsqu'un comportement a rendu indispensable une mesure conservatoire d'exclusion temporaire à effet immédiat, la procédure décrite ci-dessus ne saurait s'appliquer en dehors de l'information orale préalable du stagiaire.

ALYNEA – Association Normaise Nouvelle d'Écoute et d'Accompagnement
53 rue Dubois-Cranot 69600 Oullins Tél : 04 78 50 16 05 – Fax : 04 78 50 10 01
Numéro SIRET : 30136563100037 - N° Déclaration d'activité : 82 69 0889 769

Article 14.3. : Entretien

L'organisme rappelle au stagiaire le motif de la sanction envisagée et recueille ses explications ainsi que celles de l'équipe pédagogique.

Au cours de l'entretien, le stagiaire peut se faire assister par une personne de son choix, notamment le délégué du stage.

Article 14.4. : Prononcé de la sanction

La sanction fait l'objet d'une notification écrite et motivée au stagiaire sous forme d'une lettre recommandée ou remise contre décharge et dont la copie est transmise au conseiller prescripteur du stagiaire.

SECTION 4 : REPRESENTATION DES STAGIAIRES

ART. 15 : ORGANISATION DES ELECTIONS

En début de formation, chaque groupe élit des délégués stagiaires. Il est procédé simultanément à l'élection d'un délégué titulaire et d'un délégué suppléant au scrutin nominal à deux tours, selon les modalités suivantes :

- Tous les stagiaires sont électeurs et éligibles ;
- Le scrutin a lieu pendant les heures de la formation ;
- Le formateur référent de la formation a la charge de l'organisation du scrutin, il en assure le bon déroulement, pourra être assisté par un ou plusieurs scrutateurs désignés par la promotion des stagiaires

La majorité absolue est exigée au premier tour, pour le second tour la majorité relative suffit. Un procès-verbal est établi.

Lorsque la représentation des stagiaires ne peut être assurée, le responsable de formation dresse un procès-verbal de carence, transmis au préfet de région, territorialement compétent, lorsque la représentation des stagiaires ne peut être assurée.

ART. 15 : DUREE DU MANDAT DES DELEGUES DES STAGIAIRES

Les délégués sont élus pour la durée de leur formation. Leurs fonctions prennent fin lorsqu'ils cessent, pour quelque cause que ce soit, de participer à la formation.

Si le délégué titulaire et le délégué suppléant ont cessé leurs fonctions avant la fin de la formation, il est procédé à de nouvelles élections.

ART. 16 : ROLE DES DELEGUES DES STAGIAIRES

La première mission des élus est de représenter leur groupe au Conseil de la Vie Sociale. Leur présence au Conseil de la Vie Sociale est donc indispensable.

Plus généralement, les élus ont pour mission de communiquer aux représentants du centre de formation les suggestions tendant à améliorer les conditions de déroulement des formations et de vie des stagiaires.

Ils représentent également les réclamations individuelles ou collectives relatives au déroulement de la formation, aux conditions d'hygiène et de sécurité et à l'application du règlement intérieur.

Fait à Oullins, le 20 mars 2019,

Le Directeur du Centre de Formation

Carine DELOUZE

Annexe 15
Modifications apportées au journal de bord

JOURNAL DE BORD

SEMAINE 1 DU AU

COMMUNICATION
LUNDI :
MARDI :
MERCREDI
JEUDI :
VENDREDI :
GRAMMAIRE
LUNDI :
MARDI :
MERCREDI
JEUDI :
VENDREDI :
VOCABULAIRE
LUNDI :
MARDI :
MERCREDI
JEUDI :
VENDREDI :
AUTRE

Annexe 16
Ajout d'une partie autoévaluation dans le journal de bord

**AUTO
ÉVALUATION**

SEMAINE 1 DU	AU	
JE MAITRISE J'AI MÉMORISÉ	J'AI BESOIN DE CONTINUER À M'ENTRAINER	JE N'AI PAS COMPRIS J'AI OUBLIÉ

Annexe 17
Guide d'entretien semi-directif pour E. Laurent
(Sur 2 pages)

Guide d'entretien pour Eric Laurent

Fonction : Directeur de la formation

1) Connaître Alynéa

- Pouvez-vous me présenter Alynéa ?

Objectifs : obtenir des informations sur

- les objectifs de l'association,
- ses actions,
- son équipe,
- ses financements.

- Pouvez-vous m'en dire plus sur le Pôle Formation ?

Objectifs : obtenir des informations sur

- les objectifs,
- les actions,
- l'équipe,
- le public du pôle.

- Quelle part de votre activité de formation est menée pour le compte de Pôle Emploi ?

Objectifs : obtenir des informations pour

- connaître les formations,
- connaître le public,
- pour connaître l'organisation en terme de RH.

2) Connaître la relation Alynéa – Pôle Emploi :

- Comment se passe l'attribution des formations ?
- Quels sont vos moyens de communications privilégiés avec PE ?
- Travaillez-vous à partir d'un cahier des charges ? Si oui, quelles procédures sont en place pour y répondre ?

3) Connaître les formations DELF

- Selon vous, comment ces formations de français s'inscrivent-elles dans le cadre de l'insertion professionnelle selon vous ?

- Est-ce que vous pouvez me parler de l'organisation des formations ?**
- Comment se passe la **mise en place** de ces formations?
- Comment sont recrutés les enseignants, quelles formations sont pré-requises ?
- Quels sont les **moyens donnés aux enseignants** ? (moyens : techniques, matériels humains, organisationnels)
- Comment sont gérés les contenus ?**
- Quels sont vos **moyens d'assistance auprès de vos stagiaires**?
- Quels sont vos **moyens de contrôle du travail** effectué ?
- Ces formations sont-elles uniquement à visée linguistique ? Concernent-elles également un accompagnement social ou autre ?

- **Est-ce que vous pouvez me parler des stagiaires qui participent aux formations du DELF**

Objectif obtenir des informations sur les représentations de EL sur des éléments de profils

- **stables** (genre, nationalités, statut migratoire, scolarisation, condition sociale)
- **moins stables** (motivation, représentations des apprenants de l'apprentissage en formation)

4) Les formations DELF et la question de l'autonomie des stagiaires

- Dans les formations de PE, on parle d'autonomisation de nos stagiaires. **Qu'est-ce que c'est pour vous l'autonomie ?**

- **Quelles démarches pédagogiques encourageant l'autonomie** des stagiaires sont mises en place **dans les formations DELF selon vous ?**

- Comment les formateurs sont-ils formés pour atteindre cet objectif ?

- **Pouvez-vous me parler d'approches encourageant l'autonomie instaurées dans d'autres formations que celles du DELF ?**

- À votre avis, **comment peut-on instaurer plus d'autonomie des stagiaires** dans les cours de formation DELF?

- Que pensez-vous du carnet de bord pédagogique ?

- Selon vous, **comment pourrait-on améliorer le carnet de bord pour en faire un outil qui encourage l'autonomie** des stagiaires ?

Annexe 18
Guide d'entretien semi-directif pour les formatrices
(Sur 2 pages)

Guide d'entretien à destination des formatrices

1) Connaître les formations DELF (8 minutes de discussion maximum)

A- J'aimerais en savoir plus sur les formations :

- Est-ce que vous pouvez me parler de l'organisation générale des formations ?**
- Comment se passe la **mise en place** de ces formations?
- Quels **moyens vous sont donnés?** (moyens = techniques, humains, organisationnels)
- Comment sont gérés les contenus de vos cours?**
- Quels sont les **outils de contrôle de votre travail par votre employeur ?**

B- Est-ce que vous pouvez me parler des stagiaires qui participent aux formations du DELF

Objectif obtenir des informations sur les représentations des formateurs sur des éléments de profils

- **stables** (genre, nationalités, statut migratoire, scolarisation, condition sociale)
- **moins stables** (motivation, représentations des apprenants de l'apprentissage en formation)

C- Selon vous, comment ces formations de français s'inscrivent-elles dans le cadre de l'insertion professionnelle ?

2) Les formations DELF et la question de l'autonomie des stagiaires (10 minutes de discussion max)

A- Dans les formations de PE et notamment dans le cahier des charges, on parle d'autonomisation de nos stagiaires. **Si vous deviez donner une définition de l'autonomie attendue, quelle serait-elle?**

B- Est-ce que vous mettez en place des démarches pédagogiques encourageant l'autonomie des stagiaires durant les formations? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi

C- À votre avis, **comment peut-on instaurer plus d'autonomie des stagiaires** dans formation DELF ?

Amener le formateur à réfléchir à :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> la posture du stagiaire | <input type="checkbox"/> la possibilité pour les stagiaires de prendre en charge leur apprentissage en fixant leurs propres objectifs |
| <input type="checkbox"/> la posture du formateur | <input type="checkbox"/> l'utilité de faire réfléchir les stagiaires aux pourquoi et comment ils exécutent telle ou telle tâche. |
| <input type="checkbox"/> la possibilité de faire faire un bilan de leurs acquis en français aux stagiaires | |
| <input type="checkbox"/> la possibilité de réfléchir aux langues que les stagiaires parlent déjà | |

3) Les carnets de bord (15 minutes de discussion maximum)

« Je vais vous demander d'ouvrir le carnet de bord qui nous a été donné par Mélanie et que nous devons faire remplir par es stagiaires. »

A- Regardez la page dédiée au positionnement et au suivi évaluatif du stagiaire. Quelles sont vos attentes ?

B- Regardez les pages que le stagiaire doit compléter au quotidien.

- Est-ce que vous êtes satisfaite ?
- Est-ce que vous souhaiteriez changer ou ajouter quelque chose ?
- Qu'est-ce qui vous pose difficulté ?

C- Selon vous, **comment pourrait-on améliorer le carnet de bord pour en faire un outil qui encourage l'autonomie** des stagiaires ?

Annexe 19

Courriel de présentation du questionnaire

Chère formatrice,

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions pendant l'entretien ! Comme vous l'avez compris, grâce à vos réponses, je souhaite travailler à l'amélioration du carnet de bord pour en faire un outil commun nous permettant d'instiguer un peu plus d'autonomie dans nos groupes.

Je pense qu'il pourrait également être bénéfique de s'appuyer sur un outil nommé le Portfolio Européen de Langues (PEL) qui a été créé en 2001 par le Conseil de l'Europe, en parallèle au CECRL.

Ainsi, dans un premier temps du questionnaire, je vous présenterai très brièvement le PEL et recueillerai ensuite votre avis et vos idées sur certains outils, toutes vos remarques et réflexions sont les bienvenues !

Comment remplir le questionnaire ? Pour agir en toute transparence et que vous compreniez vraiment de quoi il s'agit, je vous envoie un PEL à destination d'Adultes migrants.

- 1- Ouvrez le questionnaire
- 2- Ouvrez le PEL et rendez-vous aux pages indiquées, observez le PEL et répondez à mes questions. **Attention, les numéros de pages auxquels je fais référence sont ceux du document PDF et non la pagination originale du document.**

Un grand merci pour votre si précieuse aide.

Bien à vous,

Marion Garnier

Annexe 20
Questionnaire sur le PEL pour adultes migrants
(Sur 7 pages)

Qu'est-ce que le Portfolio européen des langues ?¹³

Le Portfolio européen des langues (PEL) est un document personnel mis au point par le Conseil de l'Europe afin de promouvoir l'apprentissage des langues tout au long de la vie. **Il favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant, la conscience interculturelle et le plurilinguisme** (c'est-à-dire l'aptitude à communiquer dans au moins deux langues, à quelque niveau de compétence que ce soit).

Le PEL se compose obligatoirement des trois parties suivantes :

- un passeport de langues, ^[1]_[SEP]
- une biographie langagière, ^[1]_[SEP]
- un dossier ^[1]_[SEP]

Merci de bien lire ces instructions !

Vous allez étudier différents outils proposés dans le PEL. Merci de me donner votre avis sur les outils sur lesquels je vous interroge.

Nota-bene 1 : chaque outil présenté doit être analysé selon son objectif mais souvenez-vous que la présentation ou la formulation des consignes ou questions peut-être modifiée pour alléger le contenu, l'explicitier ou encore en faciliter la compréhension pour des niveaux débutants par exemple.

Nota Bene 2 : je vous laisse toujours la possibilité de formuler des remarques personnelles, si elles ne sont pas obligatoires, elles me seront d'une grande aide afin de mieux comprendre les motivations ou idées qui guident vos choix. Si par exemple, comme spécifié dans le NB1, vous pensez que l'outil devrait être modifié, merci de le spécifier.

Vous pouvez maintenant ouvrir le PEL et commencer à répondre.

Répondre à questionnaire vous prendra environ une heure.

¹³ Tous les éléments de présentation du PEL sont tirés du document de présentation « L'intégration linguistique des migrants adultes et le Portfolio européen des langues : introduction » de David Little du Conseil Européen des langues et que vous pouvez consulter sur : <https://rm.coe.int/16802fc3b0>

A- Le Passeport des langues

Définition : « Il donne un aperçu de l'identité linguistique de l'apprenant en indiquant la/les langue(s) qu'il utilise au quotidien, le niveau de compétence qu'il a atteint dans sa/ses langue(s) secondes/étrangères (L2), ses expériences significatives d'utilisation de cette/ces langue(s) et les éventuelles qualifications formelles en langues qu'il aurait obtenues »

Il est en général utilisé en début d'apprentissage pour aider le stagiaire à prendre conscience de ses acquis.

1- Le stagiaire peut remplir une fiche de renseignement personnel (p3):

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

2- Il peut décrire son parcours scolaire (p4):

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

3- Il peut auto-évaluer ses compétences dans les autres langues (p4-5) grâce à une grille de descripteurs du CECR (p6)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

4- Il peut nommer les diplômes ou certificats dont il est déjà en possession (p7)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

B- La biographie langagière – partie 1

Définition : « Elle sert de support à la réflexion sur l'apprentissage et l'utilisation de la L2 (le français dans notre cas). Cette partie est axée sur la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation, les stratégies d'apprentissage, la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues et le plurilinguisme ».

5- Il peut faire une première auto-évaluation de son apprentissage en Français et indiquer ses priorités d'apprentissage (p9) :

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

6- Il peut réfléchir à ses expériences interculturelles (p10-12) :

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

7- Il peut réfléchir à ces compétences, aptitudes et centres d'intérêts à profit de son apprentissage (p14)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

8- Il peut se remémorer ses anciennes techniques d'apprentissage (p15) :

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

C- La biographie langagière – partie 2

9- Il peut exprimer ses attentes personnelles vis à vis de la formation (p17):

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

10- Il peut réfléchir aux différences culturelles d'apprentissage (p18)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

11- Il peut réfléchir à son fonctionnement en tant qu'apprenant (p20)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

12- Il peut définir ses priorités (p21), établir ses objectifs en fonction et s'auto évaluer (p22)

Rappel : la liste p21 peut tout à fait être différente que celle présentée

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

13- Il peut réfléchir à ses activités d'apprentissage hors cadre de la formation et à ses opportunités d'apprentissage au quotidien (p23-24)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

14- Il peut réfléchir à son approche de l'apprentissage (p27)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

15- Il peut planifier son apprentissage (p28)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

16- Il peut réfléchir sur ce qu'il a appris en fin de journée (p29)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

17- Il peut revenir (selon un rythme choisi avec le formateur) sur son auto-évaluation (p30) pour constater ses progrès :

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

18- Il peut remplir un journal d'apprentissage (p31)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

19- Il peut mener une réflexion sur l'apprentissage du Français à visée professionnelle (32-34)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

D: La biographie langagière – partie 3

Travail sur la liste de repérage : lisez la page 35

20- Regardez les listes de repérages du A1 au B2 (p36-55). Que pensez-vous de l'idée de faire compléter ces listes aux stagiaires afin qu'ils puissent établir (ou prendre conscience) de leurs objectifs ?

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

E: le dossier

Définition : « Dans lequel l'apprenant insère des échantillons de travaux qui reflètent son niveau de compétence et ses expériences interculturelles (cette partie peut aussi être utilisée pour organiser les travaux en cours). »

21- Programme de la formation (p57) : comment pensez-vous que ce programme pourrait-être construit ?

- en amont tout au long de la formation en fin de formation, sous forme de bilan
- autre - suggestion :

22- Sous quelle forme se programme pourrait-il être présenté ?

23- Que pensez-vous de l'idée de garder des traces de travaux qui peuvent être significatifs dans son apprentissage ? (p60)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

24- Que pensez-vous de l'idée de consigner des documents qui permettent au stagiaire de constater ses progrès ? (p62)

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

F : En général

25- Dans les livrets du Conseil Européen s'agissant de la description matérielle du PEL, il est question « d'un gros classeur épais », qu'en pensez-vous ? Des suggestions ?

26- Pensez-vous qu'une version numérique est envisageable dans vos groupes ?

oui non ne sait pas.

Remarques personnelles :

27- Que pensez-vous du PEL en général ?

Je trouve cela : Extrêmement utile Très utile Assez utile Pas très utile Pas du tout utile

Remarques personnelles :

28- Voici un espace pour toute remarque que vous souhaiteriez faire en plus sur le PEL ou toute idée que vous pourriez avoir pour faciliter l'autonomisation des nos stagiaires grâce au carnet de bord :

G- Et enfin quelques questions sur vous :

Vous êtes un homme une femme

Votre âge : entre 18 et 25 ans entre 25 et 35 ans entre 35 et 45 ans
 entre 45 et 60 ans

Quelles études avez-vous faites ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans les formations DELF ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans le « FLE » ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans le secteur de la formation pour adultes ?

Annexe 21
Transcription de l'entretien semi-directif avec Alice
(Sur 6 pages)

- 1 001 : M : Si tu devais donner une définition de l'autonomie qui est attendue de la part de ces
2 stagiaires ? Qu'est-ce que tu dirais ?
- 3 002 : A : +++ Alors euh :: l'autonomie ::: pour moi ce serait avant tout le euh :: ce serait
4 avant tout l'oral. Euh ::: j'estime que : un stagiaire qui sait déjà se débrouiller à l'oral, il a
5 déjà gagné en autonomie. Euh, donc ça c'est je dirais l'autonomie un petit peu liée au monde
6 du travail pour pouvoir se passer des consignes entre collègues. Et puis y a l'autonomie en
7 formation où là euh c'est donner un exercice, donner la consigne ++ et euh :: faire
8 pratiquement tout seul euh en sachant que ::: la personne a la possibilité de donner une
9 précision. Donc de l'autonomie mais avec des petits coups de pouces quand la personne en
10 a besoin. Mais il faut que la demande vienne d'elle.
- 11 003 M : Qu'est-ce que tu entends par là ?
- 12 004 A : par exemple, je donne un exerci :ce ::+ la personne fait + d'accord ? + pour moi
13 l'autonomie complète, c'est de faire l'exercice tout seul euh en regardant ses cours,
14 éventuellement en regardant son téléphone sachant où trouver l'information mais c'est aussi
15 savoir me demander. Par opposition à certaines personnes qui vont faire l'exercice et qui ne
16 vont pas avoir le réflexe de dire, « je n'ai pas compris la consigne. Euh là, y a un point que
17 je n'ai pas du tout compris ». Pour moi l'autonomie c'est pas forcément savoir faire tout tout
18 seul mais savoir demander de l'aide : quand il y a besoin.
- 19 005 : M : Savoir demander de l'aide. Donc pas forcément savoir tout faire tout seul, c'est pas
20 forcément ce que t'attends de tes stagiaires, mais savoir demander quand il y a besoin.
- 21 006 : A : De toute façon savoir tout faire / ben à la limite, ils n'ont plus besoin de nous si ils
22 savent tout faire + d'accord ? + Mai savoir faire en sachant par exemple si si y a un cours
23 qui a été fait avant, si y a des documents qui ont été faits avant euh ben de savoir revenir
24 dessus/ donc savoir utiliser des document s euh qui ont été donnés, utiliser des information
25 qui ont été données et si vraiment ils ne trouvent pas euh ce dont ils ont besoin dans les
26 documents ou autre, savoir le demander au formateur. Et ça + y a quand même beau/je trouve
27 beaucoup de stagiaires qui ne savent pas le faire.
- 28 007 : M : En fait ce que t'es en train de formuler j'ai l'impression c'est comme savoir aller
29 euh savoir chercher et comprendre ses propres ressources. Tu décris savoir aller chercher
30 dans ses cours, savoir aller chercher sur Internet, savoir demander au prof quand j'ai pas
31 compris. C'est en fait reconnaître là où sont les ressources et quand on les a pas, demander.
- 32 008 : A : Voilà parce que moi j'a pas tellement la même façon de faire qu'Angélique euh ::
33 / Angélique elle, elle me disait qu'elle écrivait tout au tableau. Euh ::: Alors+++ moi j'écris
34 pas au tableau forcément sauf quand on me le demande, sauf quand j'ai une précision à
35 apporter euh alors euh :: je m'aperçois que je vais écrire au tableau quand j'ai des niveaux à
36 peu près pareil par contre je vais très peu noter au tableau quand j'ai des niveaux diversifiés
37 euh ::: je vais plus diversifier mes documents et passer de l'un à l'autre pour euh pour
38 expliquer. C'est vrai que ::: en y réfléchissant j'ai absolument pas eu la même démarche que
39 la première fois que j'ai fait une formation Alynéa où j'avais des A1-A2. Et j'avais des A1-
40 A2 et j'écrivais beaucoup au tableau ++ et ça a été la seule fois où je me suis retrouvée avec
41 deux niveaux et des niveaux en plus assez proches. C'était pas des petits A1 et des grands
42 A2, c'était vraiment des niveaux qui étaient très serrés, qui étaient très proches. Donc là,

43 j'utilisais quand même souvent le tableau euh ::: après je l'utilise beaucoup moins euh ::alors
44 ++ à tort ou à raison, sur des niveaux très diversifiés, j'essaie d'autonomiser le plus possible
45 les personnes.++ Donc
46 009 M: Alors justement. Oui+ termine vas-y vas-y.
47 010 : A : Donc en donnant des documents, donc je donne beaucoup de documents / alors par
48 contre je pense que pour certains, c'est peut-être trop. Euh :: J'avoue que là j'ai du mal à
49 doser. Pas contre si je fais quelque chose au tableau, je le fais quand j'ai fait mes groupes.
50 Par exemple, je fais un groupe B1, je fais une activité, ils posent des questions, je vais écrire
51 au tableau.
52 11.31 : 28m26
53 011 M : mm ok
54 012 A : D'accord ? Mais si j'ai mon groupe entier avec mes divers niveaux, je ne note
55 pratiquement rien au tableau.
56 013 M : ok. Voilà donc moi ce qui m'intéressait c'est quand tu as dit voilà donc moi j'essaie
57 d'adapter au maximum par exemple je donne des documents adaptés au niveau. Et c'est ma
58 questions suivante donc t'as commencé à l'aborder, hum, quelles sont toi les démarches que
59 tu mets consciemment en marche / en place pour euh ::: pour justement encourager
60 l'autonomie de tes stagiaires ?
61 014 A : Euh :::++++ Ben l'autonomie, ben alors euh moi j'ai un peu en tête euh, je me dis
62 qu'une fois que la formation va être terminée euh ::: le mieux c'est que les stagiaires
63 continuent à travailler d'eux-mêmes. D'accord ? Quand ils vont travailler d'eux-mêmes, ils
64 ne pourront que se baser sur Internet ou sur des livres. D'accord ? donc, je pense que dans
65 notre démarche, il faut pas qu'on leur donne tout tout cuit et qu'ils apprennent à exploiter un
66 document où il y a du cours, où il y a des exercices d'accord ? Donc euh ::: moi j'ai tendance
67 à leur donner des documents déjà simples, euh ::: et comment dire euh j'essaie de les avoir
68 en groupe et je leur explique brièvement. Euh : après ils ont leur document et là j'ai les deux
69 cas de figures. J'ai les cas de figures où la personne adhère complètement, elle est
70 complètement / elle est pratiquement déjà autonome, le document, elle l'a vu, elle a vu le
71 cours, elle a commencé les exercices. Et j'ai le cas de ceux qui n'y arrivent pas. D'accord ?
72 Donc euh pour ces personnes-là euh ::: soit je le regroupe et euh :: on prend le document /
73 alors je pars du document que j'ai donné et heu c'est là que je peux être amenée à écrire au
74 tableau ou alors carrément m'asseoir à côté de la personne et puis griffonner sur un brouillon.
75 D'accord ? Mais là pour moi c'est plus tellement de l'autonomie.
76 015 M : Et tu les regroupe / donc comme tu as dit tu regroupe les personnes qui y arrivent
77 pas donc tu viens en aide à ces personnes euh, est-ce qu'il y a une autre raison pour laquelle
78 tu les regroupe.
79 016 A : Euh tout simplement pour gagner tu temps, euh parce que si s'ils sont nombreux/
80 s'ils sont un ou deux, je peux passer derrière chacune des personnes, par contre si elles sont
81 plus nombreuses, je préfère les regrouper parce que sinon si je passe euh ::: trop de temps
82 avec chacune d'entre elle, ben c'est au détriment des autres. (...) Par contre j'ai des groupes
83 sur du niveau B1 / J'ai des niveaux B1 qui sont plus autonomes, là je fais autrement, euh :::
84 C'est à dire que je les regroupe alors par exemple petit niveau B1, grand niveau B1 et je
85 joue beaucoup sur l'entraide. Euh, généralement, ils sont très ::: / C'est très rare quand ils
86 sont individualistes et qu'ils veulent absolument rester dans leur coin et y a souvent une
87 entraide qui s'installe et bien souvent ceux qui n'ont pas compris, c'est expliqué par ceux
88 qui ont compris et quand vraiment euh ::: ben ça marche pas et ben là c'est moi qui intervient
89 et / pareil je ferai un petit groupe / euh de toute façon les stagiaires disent la plupart du temps
90 quand ils n'on pas compris. Donc moi je les laisse un petit peu se dépatouiller + et
91 j'interviens quand vraiment ça :: ça :: ne marche pas. Alors pourquoi je fais comme ça ?
92 parce que je me suis aperçue que comme moi je suis française, j'ai eu un apprentissage

93 scolaire complètement différent et je n'ai pas forcément / alors avec le temps je l'acquiers /
94 mais par exemple au début, je trouve que j'expliquais mal parce que j'expliquais sur un point
95 de vue scolaire. Voilà. Or avec ces personnes il faut expliquer d'une tout autre façon. Voilà.
96 Moi / il faut pas oublier que moi chui une autodidacte, on m'a pas tout expliqué donc j'ai
97 fait des erreurs de toute façon (...) mais je me suis aperçue que souvent les personnes se
98 mettaient souvent par deux. Et euh, elles s'entraidaient. Donc moi, j'encourage beaucoup /
99 j'encourage beaucoup ces équipes / ces mini équipes. Et j'interviens vraiment quand y en a
100 une qui dit euh « Bon Annie, j'ai pas compris » ou « J'arrive pas à lui expliquer ».
101 017 M : Ouais / Alors, ok, j'ai bien compris. Si :: tu dois réfléchir à comment (...) est-ce
102 qu'on pourrait instaurer plus d'autonomie chez les stagiaires ?
103 018 A :+++++++ Ben c'est compliqué parce que si tu te dis il faut qu'il se débrouillent
104 tous seuls, ça risque de les décourager et là de lâcher complètement, si tu leur donnes tous
105 les outils en uns et ben c'est la solution de facilité et là, ils ne mettent pas en place un
106 processus d'apprentissage. Euh :::: j'avoue que je je
107 017 M : Qu'est-ce que tu veux dire par là « si tu leur donnes tous les outils en mains, ils ne
108 commencent pas un processus d'apprentissage ». Est-ce que tu peux m'expliquer ?
109 018 A : Parce que pour aller vers l'autonomie, il faut arriver à se poser les bonnes questions
110 et si tu leur mâches, si tu leur donnes la bonne réponse à toutes les questions qu'ils sont
111 censés se poser, du coup ils se les posent pas, donc pour moi, ils sont pas en démarche
112 d'apprentissage.
113 019 M : D'accord, ok. Et donc justement et ben quand tu dis qu'ils faut qu'ils se posent les
114 bonnes questions, comment on peut les amener à se poser les bonnes questions ?
115 M : , À ton avis dans quel état d'esprit il faut qu'ils soient pour être plus autonomes ?
116 020 A : Ben, il faut une super motivation et le problème qu'on a c'est que parmi les stagiaires
117 qu'on a il y en a qui ne sont pas forcément motivés. Y a le :: comment dire / la volonté de
118 Pôle Emploi euh de les voir au travail le plus rapidement possible et y a des stagiaires, y a
119 des mères de familles qui n'ont pas ouvert un bouquin depuis X eternam euh :: voilà, qui
120 sont complètement perdues. Moi je parle toujours de ma stagiaire que j'ai eu y a plus d'un
121 an et demi, que je suis et que j'ai maintenant en FOAD, il a fallu un an pour qu'elle soit
122 capable de se mettre toute seule au travail de savoir ce dont elle avait besoin et de me dire
123 vraiment lorsqu'elle était coincée « Annie, je n'ai pas compris, est-ce que vous pouvez
124 m'expliquer ». Donc l'autonomie, c'est aussi savoir demander de l'aide quand on en a
125 besoin. ++ Et y en a qui sont trop introvertis. Moi, je m'aperçois, euh par exemple parfois
126 j'explique des choses hein, voilà, j'explique un thème etc., on me dit oui oui oui oui oui,
127 donc je donne les exercices qui vont avec le thème et je m'aperçois que la personne n'a rien
128 compris. Donc y a aussi, être autonome c'est savoir aussi reconnaître qu'on a pas compris et
129 de le dire.
130 021 M : Savoir reconnaître qu'on a pas compris... Ouais. Ok
131 022 A : Et ça y en a ben ils s..
132 023 M : Et ça savoir reconnaître qu'on a pas compris et le dire, ça vient /c'est quoi, c'est
133 culturel, c'est cognitif ?
134 024 A : euh+++++, je serais tenter de dire que c'est une question de personnalité aussi donc
135 peut-être aussi de culture, euh dans le mesure où comme je te le disais on a quand même
136 beaucoup de femmes qui n'ont jamais travaillé euh :::: moi je vois, j'ai beaucoup de femmes
137 turques qui n'ont / notamment chez les plus jeunes, qui n'ont jamais jamais travaillé.
138 Euh++++ ouais / là je suis en train de dériver !
139 025 M : Ouais ok / j'ai compris en gros. Euh ::(...), on va passer à la dernière partie et là,
140 c'est là que je vais te demander d'ouvrir le fameux carnet de bord, mais nous le livret
141 d'accueil on s'en occupe pas, ça ne m'intéresse pas, c'est vraiment le carnet de bord. 026
142 026 A : Alors sachant que le carnet de bord, il a été modifié par tout le monde hein ?

143 027 M : Ah bon ?
144 028 : A : Tout le monde y a mis sa sauce hein. Moi y compris.
145 029 : M: D'accord, donc là on regarde juste la base qui nous avait été donnée et c'est
146 intéressant parce que si t'as déjà mis ta sauce etc ça veut dire que tu as déjà eu une réflexion,
147 donc tu vas pouvoir me dire ce que toi t'as fait etc . (... Problème technique pour accéder
148 au CB de 42.09 à 52 :18)
149 M : Donc tu sais on a la première page et on regarde le suivi du parcours. Je voudrais bien
150 que tu regardes (...description du document).
151 030 : A : alors moi, je ne faisais pas de la même façon... alors, le positionnement OK, (...) s'
152 embrouille) évaluation diagnostique ok, après le bilan intermédiaire, euh pour moi, c'est
153 le DELF blanc, c'est la même chose. Parce que euh, Grazili faisait faire / elle n'avait pas le
154 temps de faire d'autres DELF, donc ce qu'elle faisait / sachant que nous on avait opté pour
155 tous les mercredis / euh... Elle ne parle que du DELF. Donc c'est moi qui faisait l'évaluation
156 diagnostique donc qui était une ébauche, petite ébauche d'un DELF hein, un petit DELF,
157 euh, elle faisait un bilan intermédiaire qui était en fait un DELF blanc et elle faisait un bilan
158 final qui était une DELF blanc.
159 031 M : Juste une petite question pour qu'on soit d'accord, donc l'évaluation diagnostique
160 pour toi elle est faite une fois que l'évaluation a commencé et quand il s'agit de parler du
161 positionnement pour toi c'est l'ICOP ?
162 032 A : voilà, c'est ça.
163 033 M : D'accord, ok. Donc du coup, vous avez revu les tableaux ?
164 034 A : Donc là, on a tout revu heu quand on a fait du télétravail, on a refait carrément un
165 document de positionnement.
166 035 M : Est-ce que tu voudrais bien me le faire passer ?
167 036 A : oui oui oui oui, y a pas de souci.
168 037 M : ok, donc vous avez revu en entier ce document-là, donc ce document-là, il n'est plus
169 à jour ?
170 038 A : Il est plus à jour non, parce qu'on trouvait qu'il était pas bien fait et pas assez précis,
171 en plus l'histoire là, la petite histoire où tu écrivais à une amie ou une amie t'écrivait, je sais
172 plus dans quel sens. (...) Je trouvais que c'était mal fait et je n'étais pas la seule à me le dire.
173 039 M : Ah la compréhension écrite.
174 040 A : La compréhension écrite oui.
175 041 M : Donc vous avez revu en entier le test de positionnement c'est ça ?
176 (...discussion sur le test de positionnement qui n'a rien à voir)
177 042 M : est-ce que tu veux me parler des changements que vous avez opérés sur le document
178 que moi j'ai sous les yeux ?
179 043 A : Donc tu vois par exemple, dates et résultats du DELF blanc, nous ça se/ ça n'a plus
180 lieu d'être puisque pour nous c'est date et progression des évaluations. En fait nous les DELF
181 blancs, on les considérait comme des évaluations.
182 044 M : d'accord donc les DELF blancs entrent dans les évaluations.
183 045 A : parce que une évaluation diag / parce que en 2 mois, ça fait court hein, tu l'as vécu
184 euh, une évaluation diagnostique rapide mais pas un DELF, donc ça c'est pareil, il me semble
185 qu'on l'a retravaillé aussi. Je regarderai si je ne trouve pas de bêtises. Euh, je te le ferai
186 passer aussi.
187 046 M : D'accord, ok, super. Du coup, peut-être que moi je me baserai à partir de votre
188 document.
189 047 A : comme tu veux.
190 048 M : parce que c'est quelque chose que vous avez déjà fait, vous avez déjà fait un travail
191 dessus. Ok, donc vous avez changé des choses sur les DELF ect et si on passe à la page

192 suivante, actualité du journal de bord, euh dates et activités réalisées, est-ce que tu as des
193 choses que tu veux commenter ?

194 049 A : ah ben oui, alors là, là j'avoue franchement que j'oubliais tout le temps de le remplir,
195 donc j'avais prévenu les stagiaires, je je leur disais toujours, faites-moi penser, y a le tableau
196 de bord, le carnet de bord à remplir, donc euh, aux bout de quelques jours, ils me disaient
197 « Annie, on a oublié le carnet de bord » (rires) donc euh et ben alors on s'y mettait. Ceux qui
198 étaient autonomes entre guillemets euh... le remplissaient au fur et à mesure mais y en avait
199 très peu, y en avait peut-être deux ou trois. D'accord ? donc euh comme je ne le faisais pas
200 tous les jours, du coup c'est moi qui disais ce qu'il y a avait à écrire.

201 050 M : D'accord, et si euh ::: Et et cette partie là, toi est-ce que tu changerais des choses ?
202 Est-ce qu'il y a des choses qui te posent difficulté ?

203 051 A : Ah, ben, pour ceux qui ne sont pas autonomes, c'est très très compliqué. Euh, je ne
204 les vois pas franchement arriver à remplir d'eux-mêmes ce qu'il faut mettre. Il faut
205 automatiquement qu'on les aide. Donc pour moi il n'y a pas d'autonomie là-dedans. Euh,
206 moi ceux qui étaient complètement autonomes à écrire ce qu'ils avaient fait, c'était des
207 B1/B2. Mais pour les A1-A2, je trouve que c'est pas adapté.

208 052 M : et justement, comment tu penses qu'on pourrait l'adapter pour en faire un outil qui
209 encourage l'autonomie ? + Est-ce que tu as des idées ?

210 053 A : olala, (...) à part le faire au fur et à mesure, euh,, c'est à dire qu'à chaque fois / mais
211 à ce moment-là y aurait pas assez de place. Mais peut-être envisager qu'à chaque fois qu'ils
212 abordent un thème, euh ::: ++++/ ah mais ils vont pas le faire d'eux-mêmes, c'est nous
213 formateurs, qui allons devoir leur dire / marquez bien le thème / j'sais pas / moi je le sens
214 pas bien hein. Moi j'avoue quand j'ai vu le carnet de bord, je me suis dit mais comment on
215 va faire euh

216 054 M : d'accord ok. Euh ::: ok. Bon ben écoute très bien hein. C'est tout. Donc toi tu pars
217 vraiment du principe que cette volonté-là elle vient du formateur en fait.

218 055 A : euh pour remplir le carnet de bord ? moi je l'ai plus vécu comme ça oui.

219 056 M : Ok, d'accord.

220 057 A : après je savais que X, alors je sais pas à quelle fréquence mais je crois qu'elle leur
221 faisait remplir tous les jours. Euh ::: donc peut-être effectivement, imposer un temps tous les
222 jours et écrire ++++++ oui et de leur faire écrire, après la difficulté c'est de leur faire
223 écrire, voilà. Ils vont pas écrire d'eux-mêmes « exercices, passé-composé, il va bien falloir
224 qu'on les aide. » à un moment à les aider à écrire « passé-composé, exercice » alors moi ce
225 que j'utilisais aussi pour une question de rapidité c'est qu'on avait mis en place euh CE pour
226 Compréhension Ecrite, PE pour production écrite, CE pour compréhension écrite et tout ça.
227 Effectivement peut-être, utiliser un langage parce que l'objectif, on peut pas en mettre un
228 tartine non plus hein dans les cases. Heu ::: donc peut-être tourner un langage euh :::

229 058 M : Et justement quand tu dis, on peut pas en mettre une tartine dans les cases, est-ce
230 qu'on pourrait envisager une présentation différente ? Une mise en page différente ou :::

231 059 A : Peut-être pourquoi peut-être pas mettre comme je te dis production écrite, mettre PE
232 etc et qu'ils cochent. Peut-être cocher des thèmes, par contre je vois mal écrire PC pour passé
233 composé, P pour présent etc, quoi qu'on peut prévoir G pour grammaire, mettre grammaire,
234 vocabulaire,

235 060 M : ouais ou alors, alors je réfléchis avec toi, c'est vrai que j'avais essayer de le faire
236 mais j'avais trouvé ça un peu difficile, j'avais mis je crois grammaire, vocabulaire je crois
237 mais du coup il s'étaient un peu perdus parce qu'ils n'avaient pas toujours des trucs à remplir
238 tous les jours.

239 061 A : oui c'est vrai aussi

240 062 M : Mais là toi tu parles d'avoir comme un langage, enfin un code pour que ce soit plus
241 rapide à écrire. Une code du métalangage donc grammaire, CE

242 063 A : ouais méta, mais quelque chose qui est un sens pour eux quoi. PC, passé-composé,
243 imp pour imparfait parce que c'est très très long à ::: Je crois que X m'a dit qu'elle passait
244 beaucoup de temps pour les faire. Alors de le tout est de savoir, est-ce qu'il faut passer
245 beaucoup de temps, est-ce que ça a une importance, telle que il faut absolument passer un
246 temps et peut-être que c'est nécessaire pour le stagiaire qu'il se dise oui aujourd'hui heu j'ai
247 bien travaillé et faire un récapitulatif de ce qu'il a fait dans la journée quoi. Et peut-être se
248 le remettre en mémoire, oui peut-être.

249 064 M : Tu trouverais ça intéressant toi pour le stagiaire d'être dans cette démarche ?

250 065 A : Ouais, le seul problème qu'il y a toujours, c'est le temps. Sur des formations de
251 quatre mois, quatre mois et demi, on a le temps de faire ça. Sur des formations de deux mois,
252 moi j'ai toujours l'impression de courir après le temps et.. Ce serait peut-être nécessaire
253 quand-même, est-ce qu'il faut pas passer effectivement quand même du temps pour le faire.

254 066 M : Passer du temps heu sur l'autonomisation, investir sur cette autonomie à venir.

255 067 A : ouais++++

256 068 M : ok +++ ok, allez on met un stop à ce petit entretien madame A !

Annexe 22
Transcription de l'entretien semi-directif avec Caroline
(sur 7 pages)

1 001 M : Est-ce que toi tu pourrais me définir ce que tu attends d'un stagiaire quand on veut
2 qu'il soit autonome.

3 002 C : Alors pour moi une personne qui est autonome c'est pas forcément quelqu'un qui a
4 un haut niveau de français parce que je pense qu'on peut devenir autonome mais avec un
5 petit niveau de français. Quand on est débutant ou faux débutant en fait. Euh ::: comment je
6 conçois l'apprenant autonome ? (petit rire) et bien que je n'ai pas besoin de lui donner un
7 exercice pour qu'il puisse travailler. C'est à dire que/ euh ça c'est un tout petit exemple mais
8 ça marche très bien en cours parce que c'est sur un XXX/ mouais je pense que ça marche
9 très bien en individuel mais c'est moins amusant. Je prends une boîte de sachet de thé vide
10 et par groupe / ça peut être la même boîte pour tout le monde de toutes façon, mais bon ça
11 peut être plus pratique d'avoir sa propre petite boîte mais bon / et on découpe tous les verbes
12 que l'on voit alors euh :::/ mais à l'infinitif alors « être, pouvoir, vouloir » etc, etc, on les
13 écrit tout, on met notre matériel ensemble et donc le matin comme nous avons plusieurs
14 niveaux euh ::: je leur dis je vais plutôt travailler ce matin avec les A2, donc je ne vais pas
15 pouvoir être avec vous donc moi / qu'est-ce je / qu'est-ce que c'est l'autonomie et bien on
16 prend notre boîte sans que moi j'ai besoin de le dire, qu'est pas toujours une directive qui
17 soit toujours de l'enseignant vers l'apprenant, ça peut être aussi de l'apprenant vers les autres
18 apprenants, ça peut être horizontal hein et / « ah ben on va prendre notre boîte et on va réviser
19 le présent, allez un tel toi tu tires une étiquette ou moi je tire une étiquette et tu me donnes
20 la conjugaison et puis nous tous les autres, on se corrige » Voilà, moi j'ai toujours une
21 oreille. Donc même si je suis avec les A2, j'ai mes oreilles qui qui qui clignent, voilà. Donc
22 ça par exemple pour moi c'est de l'autonomie / savoir travailler tout seul / on va dire pas
23 tout seul / mais sans l'enseignant, on peut travailler avec ses camarades. L'autonomie, je
24 pense aussi c'est pouvoir demander un conseil, u :::ne aide à une personne de son groupe
25 ou à une personne de niveau supérieur, A2-B1, pour qu'ils lui explique / l'autonomie aussi
26 c'est montrer / comment dire/ la volonté d'apprendre euh ::: euh ::: sans qu'il y ait une
27 dépendance face à l'enseignant.

28 003 M : D'accord donc juste une petite clarification donc quand tu me dis avec la boîte, ben
29 ce matin, les A1, je suis avec les A2 donc en gros euh vous travaillez tous seuls, hum, est-ce
30 que tu vas quand-même leur dire euh « souvenez-vous, vous avez la boîte » ou en fait tu
31 attends qu'ils réfléchissent à leur objectifs eux-mêmes. Tu vas pas forcément leur imposer
32 la boîte, c'est à eux de se dire, bon ben on a fait ça, on veut réviser ça et ils se débrouillent.

33 004 C: euh, alors moi / en fait je me suis rendu compte que euh en fait cette histoire de boîte
34 ce n'est pas qui l'aie inventer, c'est dans un groupe, c'est eux-mêmes qui l'ont inventé et
35 c'est eux-mêmes qui m'ont montré comment ils pouvaient être autonomes en fait. C'est ça
36 qui est intéressant, c'est pas venu de moi (...) j'ai trouvé ça super et donc je les fais / donc
37 ça c'est à Alynéa/ et au début je leur ai dit/ en fait ça dépend de la personnalité, de comment
38 ils s'entendent aussi dans un groupe / y en a qui n'aiment pas trop discuter avec les autres
39 qui préfèrent travailler tout seul / alors en général c'est quand même assez solidaire / et ::: je
40 sais pas si je m'éparpille mais alors euh ::: la boîte, j'ai vu qu'ils la géraient tous seuls en
41 fait. Parce qu'ils se rendent souvent compte que la conjugaison en français ce n'est pas facile.
42 Euh, qu'ils ont besoin de répéter, répéter et donc euh c'est aussi souvent des mamans qui ont
43 des enfants avec des devoirs et ça se ressent aussi même si c'est des mamans qui peuvent

44 pas forcément bien gérer les devoirs des enfants euh ::: je pense que souvent ils sont le
45 réflexe de reprendre ce qu'il y a dans le cahier. Euh ::: et cette histoire de révisions, alors
46 moi je leur dis, vous pouvez réviser ça, vous pouvez faire ça euh quand le contact s'est bien
47 établi. Quand c'est le tout début de la formation je ne les laisse pas toutes seules, je dis toutes
48 parce que c'est souvent des femmes euh ::: je ne les laisse pas toutes seules parce qu'il faut
49 créer un climat de confiance / et puis de toute façon au début on peut pas réviser, il faut déjà
50 apprendre quelque chose pour euh...pour pouvoir être autonome par rapport à des thèmes
51 qu'on a déjà / et puis l'autonomie, après quand je vois que ça marche bien peut-être pour des
52 niveaux un peu plus supérieurs A2-B1-B2, là je peux leur donner une feuille d'explication
53 ou des vidéos sur internet en suivant une séquence bien précise hein et euh ça me permet de
54 travailler avec les autres et euh mais je vérifie / je vérifie ce que tout le monde fait, j'ai
55 toujours un œil même si je suis concentrée sur un groupe, j'ai toujours une vision
56 périphérique donc je vois un petit peu (rires) ce qui se passe et euh voilà. Je pense que la
57 personne autonome, c'est la personne qui est capable/ qui a envie, qui demande, voilà euh
58 qui va vers l'autre et qui accepte de recevoir euh, pas des critiques mais des corrections de
59 la part de ses camarades.

60 005 M : Ok d'accord donc la correction entre pairs / attends/ d'accord. Donc là tu m'as déjà
61 dit pas mal de choses de comme tu agissais avec les plus petits groupes, comme il y a de la
62 confiance et de l'autonomie avec les niveaux plus élevés euh, est ce que tu as en tête d'autres
63 démarches pédagogiques que tu as en tête pour encourager cette autonomie ?

64 006 C : Euh bien j'aime bien les faire travailler en binômes / c'est très rare, qu'ils soient
65 seuls / et déjà ils sont par groupes de niveau, il y a les A1-A2-B1-B2. Les B2, bon les
66 problèmes des B2, bon ils sont souvent seuls, c'est des niveaux qu'on a rarement en groupes
67 importants mais bon quand on a deux personnes, on est quand même super contentes. Et (...)
68 Quand je commence à connaître à l'intérieur d'un niveau, on sent qui pourrait être le leader,
69 qui comprend très vite, donc je vais m'appuyer sur cette personne sans dire euh « vous
70 écoutez un tel, euh, elle elle sait et vous. vous écoutez ». Non, il n'y en a pas un qui est
71 meilleur que l'autre. Euh ::: je dis plutôt « ah, un tel est-ce que vous pourriez m'aider, est-
72 ce que vous pourriez voir ensemble, vous poser des questions », j'essaie d'amener ça en
73 douceur. J'ai oublié ta question.

74 007 M : (rires) quelles démarches pédagogiques toi tu utilises pour encourager l'autonomie,
75 donc c'est pour ça que tu est partie dans / ok, si je te fais un petit résumé de ce que tu viens
76 de me dire, et ben je les travailler en binôme et là t'étais en train de me parler d'une de tes
77 techniques en me disant ben « j'ai des groupes de niveaux et je m'appuie sur des personnes
78 un peu plus fortes mais discrètement »

79 008 C : Oui voilà, jamais de concurrence c'est euh ::: souvent on me dit « mais moi je n'y
80 arrive pas » et euh ::: je dis « ben vous savez, vous vous parlez turc et vous parlez français
81 alors vous parlez peut-être pas super bien français mais moi je parle zéro turc ! » voilà. Donc
82 moi je leur dis « Si vous ne faisiez pas d'erreurs, moi je serais au chômage. Donc j'aime
83 bien vos erreurs en fait, donc faites plein d'erreurs » En fait l'erreur elle est valorisée, c'est
84 rigolo donc euh pour le travail ça peut donc être à l'intérieur d'un groupe et puis parfois on
85 peut faire travailler les A1 et les A2 ensemble, (...) je vais adapter en fonction des lacunes,
86 des points forts et puis parfois comme tu as pu voir, on a fait des jeux de rôles, des mini
87 pièces de théâtre donc là(...) travailler à plusieurs étages, ça va dépendre aussi de la
88 personnalité de chacun, parfois on peut faire aussi quelque chose et puis on se rend compte
89 qu'on peut pas parce que ça colle pas. Des fois y a des personnalités qui sont incompatibles.

90 009 M : oui d'accord et donc ça il faut y faire attention parce qu'il faut que les gens veuillent
91 coopérer. (...) Donc tu viens de brainstormer pour dire comment tu vois l'autonomie,
92 comment tu encourages cette autonomie et là maintenant tu vas brainstormer sur les idées

93 de comment tu pourrais mettre en place encore plus, comment tu pourrais encourager
94 l'autonomie encore plus chez les stagiaires.

95 010 C : +++ Il nous faudrait déjà du temps. Pour moi, c'est le manque de temps. On a
96 l'impression de courir après les objectifs, parfois, j'ai l'impression de boucher des trous,
97 (...)parfois les fondations peuvent-être euh pas très solides, donc j'ai l'impression de boucher
98 des trous, j'aimerais bien reprendre les formations comme elles étaient avant à trois mois et
99 demi, et il y a eu la réforme, elle est passé à deux mois, ça change tout hein. Ça change tout.
100 Trois mois et demi on arrive à bien former les gens. Euh ::: comment on pourrait faire ça ?
101 (...) Et ben continuer euh des jeux de rôles des euh, comment on appelle ça déjà, des
102 simulations globales, euh voilà ça peut-être une simulation globale à plusieurs étages, vous
103 les A1, dans cette simulation globale vous allez faire cette scène-là parce que vous, ça vous
104 permet de travailler tel acte de parole, telles situations communicative et puis euh :::
105 pourquoi pas ?! Euh ça, ça veut dire une bonne préparation et donc ça veut dire être bien
106 autonome derrière. Je ne laisse jamais tomber les personnes, dès qu'y a un gros blocage
107 j'arrive hop je débloque. L'autonomie pour l'autonomie euh enfin moi je ne suis pas
108 d'accord avec certains de mes collègues où on n'explique pas, on n'explique pas, on
109 n'explique pas, les personnes doivent deviner. Ça je suis... Si on est en formation, c'est
110 parce que justement on a pas tous les outils pour euh / sinon, si on était complètement
111 autonome on aurait pas besoin de formation. On prendrait un livre d'autoformation à la
112 maison, des sites internet et voilà. L'autonomie, mais là je ne vois pas :::

113 011 M : alors je vais te donner des petits indicateurs de réflexion, par exemple qu'est-ce que
114 tu penses que toi, dans ta posture de formatrice, tu pourrais faire évoluer pour rendre tes
115 stagiaires plus autonomes ?

116 012 C : +++++ je pense plus de travail intergroupe en fait ! Je sais que avec l'ancienne
117 formation de trois mois et demi, j'ai demandé aux B1, que je ne dise pas de bêtises, B1-B2
118 et une partie des A2, de fabriquer le guide du nouvel arrivant, focalisé sur les droits des
119 femmes primo-arrivantes. (...)

120 013 M : Donc on est sur de la pédagogie de projet, ok. Et qu'est-ce que tu crois qu'on pourrait
121 peut-être instiguer chez nos stagiaires, pour eux, leur posture face à a formation pour les
122 rendre plus autonomes. Qu'est-ce qu'on pourrait faire, leur dire, les entraîner ?

123 014 C : Moi je pense qu'il faut avoir une communication positive. Comme on parle de
124 parentalité positive, il faut une communication positive. Je pense que l'apprentissage au delà
125 de l'autonomie, les blocages, ils sont psychologiques. Combien de fois, il y en a qui m'ont
126 dit « Moi je suis nul, je ne peux pas » je dis « si si vous pouvez, vous avez le droit d'être
127 bloqué » euh ::: moi je euh :::

128 015 M : Donc discuter des auto-croyances un peu ? De leur vision d'eux-mêmes par rapport
129 peut-être au cours.

130 016 C : Oui voilà et puis parfois on a des personnes qui sont en reconversion professionnelle,
131 qui ont eu un accident du travail, parfois les apprenants sont plus âgés que leur formatrice,
132 alors euh, si on est dans le schéma c'est le prof qui a raison et euh ::: comment dire, c'est le
133 prof qui a raison et puis nous on est comme des petits enfants à l'école où on apprend dans
134 un schéma où c'est le prof qui détient le savoir et nous on se sait rien et bien c'est comme
135 une claque de retourner à l'école et on peut se sentir infantilisé, et puis si ça s'est mal passé
136 avant à l'école quand on était petit, on peut :::, on peut avoir peur de ça mais je pense que
137 l'autonomie tout ça c'est psycho/ il faut faire un accompagnement psychologique / enfin je
138 parle pas de thérapie hein !, mais travailler la confiance en soi, que la formatrice, le formateur
139 montre de l'empathie et euh moi je leur dis euh « vous avez même avec une calculatrice
140 j'arrive à faire des erreurs en maths alors faut être quand même forte hein ! « alors euh jouer
141 sur l'humour, je leur dis « vous savez, mais voilà, ce n'est pas grave si vous faites des erreurs,
142 on discute, on est, on est » / enfin moi je passe souvent par la discussion, je demande souvent

143 des enfants « alors vos enfants, ils vont bien ? » euh, on a souvent des femmes isolées, on
144 parle des enfants et puis parfois ça fait du bien, on ramène souvent du stress de la maison
145 , on peut pas s'isoler, on a les enfants euh, on parle pas bien français, on a la formation, on
146 a pas forcément beaucoup d'argent (...), il peut y avoir vite une accumulation de blocages
147 donc je pense qu'il y a quand même ce climat de confiance, cette relation où on discute, c'est
148 important.

149 017 M : D'accord, et là je vais te poser une question un peu plus directe, qu'est-ce que tu
150 penses de la possibilité pour les stagiaires de prendre en charge leur apprentissage en fixant
151 leurs propres objectifs ?

152 018 C : euh :::: (rires) alors, comment dire euh ::::++, je pense que :::, c'est quand même le
153 formateur qui a le dernier mot. Alors ça peut-être très/ voilà parce que / comment dire euh ::::
154 Je suis d'accord dans le sens où ils disent « moi j'aimerais bien faire ça, j'aimerais bien
155 arriver à ça », parce que au début on discute « alors vous quel est votre parcours
156 professionnel et qu'est-ce que vous aimeriez? » « ah ben moi, j'aimerais faire une
157 reconversion euh et j'aimerais faire une CAP pâtisserie » mais est-ce que l'apprenant qui
158 parfois n'a jamais eu de formation en français et qui parfois n'a jamais eu de formation
159 longue et a appris le français de manière empirique va être capable d'analyser ses besoins
160 linguistiques, ses besoins communicatifs, parce que être prof, être enseignant, être formateur,
161 c'est un métier, ça s'apprend, (...) on prend en compte les personnes, mais parfois, c'est pas
162 toujours réalisable.

163 019 M : Mais est-ce qu'on peut pas les aider ? Tu vois tu parles d'objectifs linguistiques etc,
164 est-ce qu'on ne peut pas les aider à ça justement ? C'est à dire, est-ce que tu penses pas que
165 ça serait motivant pour eux de dire « bon ben tiens j'ai tel objectif » et que l'enseignant aide
166 à établir ensuite le chemin ?

167 020 C : Ah : Ah oui oui, c'est ce que je veux dire, oui pardon, je me suis peut-être mal
168 exprimée, c'est ce que je voulais dire, dans le sens où c'est le formateur qui a le dernier mot,
169 oui c'est quand même le formateur qui établit le chemin, par exemple « je veux faire ça »
170 « oui mais pour arriver à C, il faut avoir conscience qu'il faut passer par A et plus B ». C'est
171 normal qu'un apprenant ne connaisse pas ce chemin. Donc on va dire que c'est comme une
172 négociation, mais son va dire que le formateur, ou l'enseignant, le prof a une vision
173 d'ensemble « Ah mais moi je veux passer le DELF, je veux passer le DELF B1 » et quand
174 on l'entend, cette personne-là, elle pêche sur cet aspect là de la langue, elle pêche et puis il
175 lui manque de la culture générale. Faire un DELF B1, moi je leur dis toujours, le DELF ce
176 n'est pas que du français, c'est aussi de la culture générale, donc il va falloir écouter la radio,
177 il va falloir regarder la télévision, il va falloir s'intéresser à la France un petit peu, au monde
178 francophone, donc le prof, il est là pour faire prendre conscience de ce qui va manquer.

179 021 M : Et ça c'est intéressant justement, toujours dans cette idée d'autonomie, euh, qu'est-
180 ce que tu penses de l'utilité de faire réfléchir les stagiaires au pourquoi et au comment ils
181 exécutent telle ou telle tâche ?

182 022 C : alors ça, je leur explique constamment, « alors pourquoi on va faire ça ? Parce que
183 étudier ce thème, va vous permettre de parler de ça, de ça, de ça. Pourquoi on parle du passé,
184 ben comme ça quand vous êtes dans un entretien d'embauche, cela va vous permettre de
185 parler de votre expérience professionnelle et des compétences acquises. » parce qu'il y en a
186 qui veulent vraiment retrouver du travail très vite, (...)

187 023 M : Est-ce que tu leur fais deviner la raison pour quoi ? c'est à dire, quand tu leur dis
188 « regardez, on va étudier le passé, à votre avis pourquoi on va étudier le passé ? » ou est-ce
189 que tu es plus toi dans la transmission ?

190 024 C : au début en fait je leur explique / parce que quand ils rentrent en formation, ça fait
191 beaucoup de choses à intégrer et puis au fur et à mesure il se rendent compte et puis parfois,
192 j'ai des personnes qui ont fait une formation A2 mais qui n'ont pas obtenu le DELF, donc

193 ils sont obligés de recommencer le A2 et donc j'ai eu des gens qui me disaient ah mais ça on
194 me l'a jamais expliqué, et en fait ils se rendent compte de plein de choses parce que ça reste
195 des adultes hein donc mais c'est au fur et à mesure. Au début, on dirait qu'ils s'en prennent
196 plein la figure. Enfin, il y a plein de choses à intégrer mais ça c'est aussi un peu de
197 l'autonomie, on va dire, ils se rendent compte aussi / alors pas de tous les aspects / « ah mais
198 oui, ça va me servir pour ça » « ah oui, j'ai besoin d'écrire un mail pour Pôle Emploi » et je
199 dis « mais vous allez l'écrire » (petit rire) et ils se rendent compte des implications dans la
200 vie pratique en fait. Mais un petit peu après.

201 025 M : d'accord, donc c'est intéressant ce que tu dis parce qu'au bout d'un moment, ils
202 arrivent à faire la corrélation entre « ce que j'apprends et ma vraie vie et comment ça peut
203 me servir dans ma vraie vie ».

204 026 C : Et puis moi je leur dis, vous savez si vous avez besoin d'écrire un mail, je vais pas
205 vous laisser tomber, souvent à la pause, ils me demandent, « est-ce que vous pouvez m'aider
206 à faire ça ? » je leur dis « je vous aide mais je ne fais pas à votre place ». Il faut pas toujours
207 pêcher le poisson, il faut enseigner comment pêcher le poisson. (...), c'est l'image de
208 l'autonomie en fait.

209 027 M : Oui, j'ai bien compris, il faut apprendre à pêcher le poisson pour pouvoir le pêcher.
210 (...) on passe à la partie 3 ? Avec le carnet de bord. (...) donc quand tu regardes cette page-
211 là qui est dédiée au positionnement, au suivi évaluatif, euh, est-ce que toi, elle correspond à
212 tes attentes en tant que prof comme outil ?

213 028 C : Alors euh, moi, on va dire que ::: je ne l'ai jamais utilisée, je ne l'ai pas fait, j'avoue,
214 hein ! (... lit dans sa barbe) heu ::: comment dire, je pense que ça c'est plutôt une justification
215 pour Pôle Emploi qui est / le financeur a besoin de voir des chiffres, après alors on va faire/
216 par exemple alors/ positionnement : la personne a eu ... comme au DELF

217 029 M : Attends, je fais une petite pause, si toi tu devais imaginer un outil et que tu te dis
218 moi je voudrais imaginer quelque chose qui va vraiment me servir dans la vraie vie et qui ne
219 va pas juste être un contrôle pour Pôle Emploi, comment tu l'imagines ?

220 030 C : Ah ben je l'ai fait en fait (rires), je l'ai déjà fait dans mon coin, c'est à dire que ::: je
221 dis toujours aux stagiaires euh ::: « imaginez une note sur 10, une personne a 5, 5 est-ce que
222 c'est bien ou est-ce que c'est pas bien, c'est la moitié, on a réussi, ou alors on va dire allez
223 et vous avez réussi l'examen, ok alors maintenant je vais vous poser une question, heu à côté
224 il y a une personne qui a 11/20, quelle est le meilleur ? (..)alors maintenant je vais vous poser
225 une troisième question : la personne qui a eu 6, elle avait commencé avec un 2, et puis la
226 personne qui avait onze, avant elle avait 10, alors à votre avis, qui a fait le plus d'effort ?
227 Donc je leur dis vous savez, un chiffre ça reste un chiffre, c'est à dire que ça ne reflète pas
228 toujours / ça donne quand même une idée hein mais ça ne reflète pas les progrès, les efforts
229 que vous faites, toutes les lacune que vous aviez et qui sont passées dans le camp ça y est je
230 sais, je maîtrise, je gère, je.. donc voilà». Donc moi ce que je fais / mais ça vient de l'Alliance
231 Française aussi heu...de la première fois où j'y suis allée, on faisait pas d'évaluation
232 sommative, on faisait que des évaluations formatives (...) on avait un système bimestriel et
233 on avait pas de notes, on avait des objectifs à atteindre et on mettait des codes A-B-C- D,
234 donc a atteint, il lui manque ça, il lui manque ça et à côté voilà, j'ai pris chaque personne et
235 donc je ne m'en suis pas occupée en fait parce que bon quand je suis arrivée, il y avait eu
236 plein de changements, personne ne connaissait ce carnet de bord et je pense que,/ par
237 exemple moi j'ai fait une grille avec des questions A1-A2-B1-B2 alors des questions
238 auxquelles on est obligé d'apporter une information, c'est pas oui ou c'est non..

239 031 M : là tu me parles du positionnement là ?

240 032 C : oui voilà, positionnement mais tu peux le réutiliser / c'est en spirale / tu peux le
241 réutiliser tout a long de la formation et donc la personne elle me parlait mais on était devant
242 tout le monde mais c'était heu, c'était un échange informel mais guidé, je leur dis « vous

243 savez mes questions ne sont jamais anodines, je suis une grande manipulatrice » « parlez,
244 comme ça moi ça va me faire plaisir de vous connaître » et donc ça me permettait de les
245 connaître ces personnes et donc j'avais ma feuille, donc je n'avais aucun chiffre, j'avais
246 personne un tel, question un tel correspond à un niveau A1, ils sont censés quand même
247 savoir et alors cette personne ne connaît pas la négation en français. (...) et en fait je faisais
248 une analyse d'erreurs, de chaque personne. Voilà parce que y en avait beaucoup qui avaient
249 déjà passé le DELF donc, il étaient déjà mis dans des cases pour la plupart à part les tous
250 nouveaux où c'était des A1, j'avais un groupe assez important A1 mais en les faisant parler,
251 je me suis rendu compte que ::: celle qui avait passé le B2 y avait des choses de A2 qu'elle
252 ne connaissait pas. Donc alors, ça permet d'analyser, ça permet ::: de montrer à la personne
253 « Ah regardez, vous avez ce petit problème-là donc c'est pour ça qu'on va revenir en arrière
254 pour pouvoir euh :: aller de l'avant en B2 (...)

255 033 : M : Donc ça c'est quelque chose que tu as pratiqué dans les formations DELF ? ou à
256 l'Alliance ?

257 034 C : Euh, je l'ai surtout fait pour la dernière formation, je le faisais déjà mais je l'ai
258 vraiment fait / je l'ai dans mon bureau (xxxx)

259 035 M : Ça m'intéresserait, tu pourrais me montrer ? 'fin si ça te dérange pas, juste pour que
260 je voie ?

261 036 C : Ouais ouais, non non, alors j'espère que je les ai pas jetées mais normalement elles
262 sont encore dans le bureau mais quand je finis les formations je jette tout tu sais je me libère
263 (rires)

264 037 M : Ok, donc si j'ai bien compris ce qui importe pour toi quand il s'agit de de parler
265 d'évaluation c'est de montrer la progression et tu veux pas être sur du normatif, ça t'intéresse
266 pas les 5 /20, 10/20, ce qui t'intéresse, c'est de montrer la compétence et l'acquis.

267 038 C : Voilà, parce que je dis souvent souvent à mes stagiaires qui sont des femmes, pour
268 les hommes je trouve que ça change pas beaucoup, c'est surtout pour les femmes qui ont eu
269 l'habitude de rester à la maison et là ça leur permet d'être autonome dans leur vie, de ::
270 d'aller voir le médecin toute seule et d'aller à la banque toute seule et j'ai souvent plein de
271 remarques positives « ah vous savez Caroline j'avais perdu le code de ma carte et j'étais
272 capable d'aller voir le guichetier et de lui expliquer mon problème et ça c'est une confiance
273 et alors là, quand la confiance est là, l'apprentissage, la qualité de l'apprentissage et la
274 rapidité aussi s'en ressent .

275 039 M : Je suis d'accord, j'ai assisté à un retour d'autonomie (...) ok donc si on regarde
276 maintenant la deuxième page tu sais que les apprenants doivent compléter au quotidien.
277 (...)Est-ce que ça te paraît satisfaisant ce genre de manière de :::

278 040 C : oui alors la date, l'activité réalisée, faut aussi qu'ils se rendent compte qu'ils ont
279 bien bossé parce que parfois dans les enquêtes de satisfaction, ils ont tendance à dire à mais
280 j'aurais aimé faire ça, j'aurais aimé faire ça et puis parfois c'est qu'ils oublient d'où ils
281 venaient donc ça peut leur permettre avant l'enquête de satisfaction par exemple de reprendre
282 ça et de dire ben regardez tout ce qu'on a fait ça a pas l'air ou euh : ça peut leur faire prendre
283 conscience et puis peut-être le compléter en mettant en disant une petite annotation
284 personnelle « ah ça, je ne l'ai pas bien compris, j'aimerais le réviser »

285 041 M : d'accord comme une auto-évaluation de leur performance (..) D'accord

286 042 C : Voilà, donc de toute façon un thème on ne peut pas l'acquérir aussitôt donc il leur
287 faut du temps donc au bout de quelques jours demander « bon ben là comment vous vous
288 sentez ::: heum voilà peut-être faire une petite annotation, après parfois ça leur fait peur
289 d'écrire en français, de faire des erreurs donc si c'est écrit ça peut, ça peut bloquer certaines
290 personnes.

291 043 M : (...) d'accord, donc j'ai bien compris tout ça, est-ce qu'il y a d'autres choses que
292 toit tu te verrais changer, améliorer euh, c'est intéressant là ce que tu dis là donc pour qu'ils

293 se souviennent de ce qu'ils ont fait, qu'ils puissent d'auto-évaluer donc savoir où ils en
294 étaient de ce qu'ils ont fait parce que ça peut peut-être de revenir derrière sur certains acquis,
295 autre chose ou tu te dirais/ en fait je vais te poser la question un peu différemment, si tu
296 devais réfléchir encore une fois à ce carnet, dans un objectif d'améliorer ou d'encourager
297 l'autonomie des stagiaires, donc là tu viens de me parler de l'auto-évaluation, est-ce qu'il y
298 a d'autres choses qui te viennent en tête ?
299 044 C : euh ::: non pas pour l'instant. Déjà c'est bien le fait qu'ils aient ça, voilà après ça
300 peut-être une partie pas d'autoévaluation mais remarque du stagiaires et remarques aussi du
301 formateur. Là je sais pas, je sais pas, je pense que déjà c'est pas mal. Je pense que moi la
302 première partie elle ne me convient pas. (lis la page et le détail des semaines) oui mais on
303 est pas des chiffres et puis voilà euh parfois y a des personnes qui sont malades, parfois y a
304 eu des soucis, si c'est pas la semaine 47, si c'est le début de la semaine 48, est-ce grave tu
305 vois ? Si c'est trop figé, on est sur de l'humain, on essaie d'avoir des parcours individualisés,
306 en fonction des lacunes des personnes, on doit normalement leur donner un coach avec des
307 heures de soutien et puis je pense qu'avant tout ça aussi, y a besoin d'un accompagnement
308 de voir d'où viennent les personnes :::, je pense que en général les formations pour favoriser
309 l'autonomie et un bon apprentissage en général, on aurait besoin de vraiment connaître la
310 personne, d'où elle vient. Je parle pas de l'origine ethnique, je ne parle pas du pays mais
311 avant est-ce qu'il y a eu des problèmes, quels problèmes elle aurait pu avoir qui pourraient
312 expliquer ses lacune après comme les personnes que j'ai eu qui ont eu des problèmes
313 oculaires, des problèmes orthophoniques et alors là, c'est très compliqué de faire avancer les
314 personnes.
315 045 M : Ok, on va stopper.

Annexe 23
Transcription de l'entretien semi-directif avec Marlène
(sur 5 pages)

- 1 001 : M : Et si toi tu devais donner une définition de l'autonomie qui est attendue de la part
2 de ces stagiaires, qu'est-ce que tu me dirais ?
- 3 002 : Mrl : Ben ce que je te dirais déjà ben tout dépend de leur niveau, de leur niveau
4 scolaire :, hein ben :: c'est vrai que quand t'as dans ton pays un certain niveau bon ben il est
5 vrai que au niveau autonomie en langue français bon ben là c'est gagné pour eux hein. Ils
6 vont savoir se débrouiller tandis que d'autre qui ont un tout petit niveau ça va quand même
7 être beaucoup plus difficile.
- 8 003 : M : D'accord. Et si je te parle d'autonomie en terme d'apprentissage (...) Comment
9 toi tu définirais l'autonomie d'un stagiaire dans un cours ?
- 10 004 : Mrl : ++++
- 11 005 : M : Qu'est ce que tu attends si tu veux te dire, je veux que mon stagiaire soit autonome,
12 qu'est-ce que c'est pour toi l'autonomie de ton stagiaire quand il apprend ?
- 13 006 : Mrl : Ben c'est de ::: de poser les questions déjà, hein de pouvoir poser les questions,
14 de voir là où la personne euh :: + où il sent qu'il a des des soucis (xxx) parce que c'est bien
15 un stagiaire bon ben qui va recopier ce que tu fais ou qui va/qui va se ::: faire les exercices
16 sans s'poser de questions, là : à mon sens c'est quelqu'un qui es autonome.
- 17 007 : M : Donc une personne qui peut repérer ses propres lacunes, ses propres
18 incompréhensions, et autre chose ? ++ Dans son comportement ? Dans euh :
- 19 008 : Mrl : ++ euh ouais, alors une personne autonome, c'est vrai qu'une personne
20 autonome dans son comportement va aider les autres. Qu'une personne qui est pas autonome
21 déjà ben ça va être plus difficile pour lui et ne va pas s'amuser à aider les autres. Il va attendre
22 en fait. Attendre qu'on lui donne les réponses, qu'on lui ::: / Voilà. Mais qu'une personne
23 autonome ben non, se débrouillera seule, se ::::: voilà ! fera ses recherches lui-même, voilà.
- 24 009 : M : Fera ses recherches lui-même et se débrouillera seul.
- 25 010 : Mrl : Il se débrouillera seul bien sûr.
- 26 011 : M : Qu'est-ce que tu entends par se débrouiller seul ? Est-ce que tu peux me donner des
27 exemples ?
- 28 012 : Mrl : ++ Ouais, ben un mot / il va p'têtre aller chercher la définition d'un mot. 'fin sans
29 parler de la définition mais il va p'têtre aller voir un synonyme d'un mot ? Voilà, ça va être
30 ça, il va faire des recherches, il va euh, il va pas attendre qu'on lui amène en fait. C'est
31 ça l'autonomie hein.
- 32 013 : M : Ok, c'est super intéressant. Ok. Et justement, toi, en tant que formatrice, est-ce que
33 tu mets en place des démarches pédagogiques conscientes on va dire qui encouragent
34 l'autonomie ? Est-ce que tu sais que parfois tu mets en places des choses pour justement
35 encourager tout ça ?
- 36 014 : Mrl : Oui ! Ouais parce que : euh ::::, je leur donne pas forcément la réponse / une
37 réponse qu'ils attendent si tu veux parce que c'est toujours facile d'attendre la réponse hein.
38 Quand tu demandes quelque chose que t'attends une réponse hein
- 39 015 : M : Y a pas d'investissement.
- 40 016 : Mrl : Je ne vais pas donner la réponse, j'vais leur dire « bon ben regardez, il se passe
41 ça : / mais je ne vous donnerai pas la réponse, je vais vous laisser réfléchir » et voir hein par
42 différents exemple « ben ouais on part de là, comment on arrive en fait à avoir une réponse /
43 et quelle est la démarche pour arriver au résultat ? »

44 017 : M : D'accord donc tu vas entre guillemets « étayer », leur donner des indices etc
45 euh ::
46 018 : Mrl : Voilà, voilà.
47 019 : M : ok et tu fais ça dans quel but exactement ?
48 020 : Mrl : dans quel but ? C'est pour qu'ils retiennent mieux. Parce que euh lorsque tu
49 donnes la réponse obligatoirement / enfin obligatoirement / dans la plupart des cas tu ne vas
50 pas retenir. Que si c'est toi qui fais la démarche d'aller chercher, de creuser un petit peu, là
51 tu vas retenir.
52 021 : M : D'accord, donc y a presque (...) démarche cognitive et de stratégies
53 d'apprentissage ?
54 022 : Mrl : Oui +++ C'est comme nous hein euh, t'es devant un PC, tu sais pas te servir
55 d'un PC, t'en as un qui vient et qui va te dire « ben tiens tu fais ça », ok, il va le faire une
56 fois deux fois, après il va pas s'en rappeler euh que si tu cherches en fait/ que tu dis « ben
57 comment j'ai fait, j'ai fait comme ça, J'ai fait comme ça » LÀ tu vas retenir. (xxxx) tu donnes
58 une réponse / t'as un mot et surtout si c'est des anglophone, ils ont un mot et tu vas leur
59 traduire ++ Chose à ne jamais faire parce que la personne ne vas pas retenir le mot. Que si
60 tu leur donnes une explication, ils vont retenir l'explication hein mais en fait leur mâcher le
61 travail, ça, ça sert à rien. Ça je l'ai remarqué depuis 25 ans que je fais ça !
62 023 : Ma : (rires), donc en fait / j'aime bien ce que tu dis/ que tu mâches pas le travail mais
63 quand même tu donnes des indices.
64 024 : Mu : Je donne des indices/ ben / pour certains, ils n'auront pas besoin d'indices parce
65 que euh, ils ont, j'ai envie de dire, un niveau intellectuel plus élevé que d'autre hein, t'en a
66 d'autre ouais, tu vas être obligée de leur donner un petit indice. Regarde rien que par exemple
67 les accents, je leur écris plusieurs mots avec des accents aigus, des accents graves mais je ne
68 leur donne pas la réponse et à partir de là, ils vont se dire « ah ben ouais tiens, tel mot, on
69 met un accent grave, pourquoi on met un accent grave ? ah ben ouais parce que derrière t'as
70 heu.. » / Voilà, et+ je me peux te dire qu'après ben ils font beaucoup plus attention.
71 025 : M : Et comment tu fais ça ?/ bon j'imagine que tu fais peut-être ça par niveau pour
72 arriver à jauger à quel point tu mets en place des difficultés ? Pour rester quand même dans
73 une ::
74 026 : Mrl : Ah ben oui t'es obligée, t'es obligée.
75 027 : M : ok, ok. Et alors si tu devais réfléchir + si demain on te disait, Marlène, il faut que
76 vos stagiaires soient entièrement autonomes d'ici la fin de la formation. À quoi tu pourrais
77 penser toi comme technique euh : comme idée euh : que tu pourrais mettre en place
78 pour euh eh ben encourager cette autonomie et faire en sorte qu'il y ait plus d'autonomie
79 chez les stagiaires.
80 028 : Mrl : hm, alors déjà moi j'interviendrais pour ce genre de chose par le jeu. + Voilà
81 intervenir par l'intermédiaire de jeux.
82 029 : M : D'accord mais des jeux, c'est à dire quels types de jeux ?
83 030 : Mrl : oh ben toute sorte de jeu hein, euh de jeux de classement par exemple euh euh+
84 de jeux comment ça s'appelle de devinette, ce genre de chose. Où ils peuvent aussi bien
85 jouer seul que jouer à plusieurs.
86 031 : M : ok, autre chose que tu pourrais faire pour les rendre plus autonomes ?
87 032 : Mrl : +++ Alors euh, ++ ouais à brûle pour point ...
88 033 : M : Alors si je devais te faire réfléchir sur toi, sur ta posture d'enseignante ++ Qu'est-
89 ce que tu pourrais changer en toi pour les rendre plus autonomes ?
90 034 : Mrl : De ne pas être là ! (rires de Mu et Ma). Non non, de leur donner, de leur donner
91 un petit travail de recherche en fait. Là tu vois bien en fait l'autonomie, alors quand tu leur
92 donnes un petit travail de recherche euh. Quand ils ont un niveau différent comme ça, c'est

93 de mélanger un petit peu euh les niveaux euh justement (...) mais en veillant quand même
94 que la personne qui a le niveau au-dessus ne prenne pas le niveau sur les autres.
95 035 : M : ok, ouais, je vois. Est-ce que ça te paraîtrait important de faire réfléchir les
96 stagiaires aux langues qu'ils parlent déjà pour les aider à s'autonomiser?
97 035 bis : Mrl : Ben de toute façon, on voit hein, les gens qui parlent plusieurs langues, on
98 voit bien qu'ils progressent beaucoup plus vite.
99 036 : M : Et pourquoi à ton avis ?
100 037 : Mrl : Pourquoi et ben parce que leur cerveau il est, je veux pas dire programmé mais
101 il a déjà bien réfléchi sans s'en rendre compte au sujet, à la façon de faire les phrases donc
102 ils ont déjà le cerveau qui est entraîné.
103 038 : M : ok, et qu'est-ce que tu penses de l'idée, de de la possibilité pour les stagiaires de
104 prendre en charge heum leurs propres objectifs ? leurs propres objectifs d'apprentissage ?
105 039 : Mrl : toujours pareil hein, t'en as qui n'ont pas euh qui ne savent pas comment faire
106 donc euh donc ce serait gênant, pour certains oui y aurait pas de problème, pour d'autres,
107 oui ça poserait un sacré problème hein.
108 040 : M : Et comment on pourrait les amener justement ces autres qui sont un peu moins
109 forts à justement savoir fixer ou peut-être comprendre leurs objectifs d'apprentissage ?
110 041 : Mrl : Ben euh :: en travaillant avec d'autres personnes du groupe justement.
111 042 : M : C'est intéressant parce que la coopération, c'est quelque chose qui revient
112 beaucoup.
113 043 : Mrl : Ah ben oui ! Tu vois j'ai un exemple alors en fait, il y a avait beaucoup de
114 femmes qui n'étaient pas tu tout autonomes, alors c'est pas qu'elles avaient un niveau
115 intellectuel qui était bas, c'est parce que c'est des femmes qui avaient quitté l'école depuis
116 très très longtemps, qui avaient éduqué les enfants et qui étaient donc très loin de ça et je
117 leur avais donné un exemple, c'était pour faire l'organigramme de (...) du gouvernement.
118 Donc je leur avais dit, donc si vous voulez votre feuille, c'est mon tableau, voilà, donc pour
119 certains, c'étaient ok euh voilà, alors déjà, euh, ils ne savait pas dans quel sens prendre leur
120 feuille, alors que la feuille fallait pas le prendre à la verticale mais à l'horizontal, donc déjà
121 tu vois, ils n'arrivaient pas à voir que le tableau était plus horizontal que vertical, donc déjà
122 hein, et quand je mettais quelque chose en haut du tableau, ben ils me demandaient ben, on
123 le met où, donc je leur disais, vous faites exactement comme moi je fais et pour certains
124 c'était extrêmement difficile.
125 044 : M : D'accord, ne serait-ce que recopier quelque chose et le placer sur la feuille, donc
126 est pratiquement sur des profils post-alpha où voire même pas rentré réellement dans la
127 littéracie et qui savent pas positionner un... ouais d'accord.
128 044 : Mrl : Et ça c'était la première fois que je voyais ça et c'était le même style de femmes
129 hein en fait, des femmes qui avaient 45-50 ans et qui avaient quitté l'école depuis fort
130 longtemps et qui avaient...
131 045 : M : Ouais en fait elles étaient post-alpha quoi, elles avaient été, elles ont complètement
132 oublié le...
133 046 : Mrl : Complètement pourtant tu te dis bon ben recopier quelque chose c'est pas
134 compliqué quoi et ben non
135 047 : M : Et en fait tout est une compétence, même recopier c'est pas évident. (...) Alors,
136 juste une dernière chose, alors, on va passer à ce fameux tableau de bord. (...), voilà, c'est à
137 partir de la page 11
138 048 : Mrl : Ouais (...)
139 049 : M : Donc toi ce carnet de bord tu l'avais jamais vu c'est ça ?
140 050 : Mrl : non je l'avais jamais vu.

141 051 : M : Alors, quand on regarde la première page qui est la page dédiée au positionnement,
142 au suivi évaluatif du stagiaire, est-ce que tu as des remarques des choses à dire, tu peux aller
143 dans le positif, dans le négatif, dans le neutre. C'est toi qui vois.

144 052 : Mrl : Bon déjà positionnement, ben oui (xxx)(...) oui alors là, y a rien d'extraordinaire
145 dans un positionnement, alors oui moi ce qui m'éclate toujours tu vois, c'est : bilan
146 intermédiaire. En trois mois, je trouve que vraiment bilan intermédiaire c'est vraiment euh ::
147 c'est de l'ineptie en fait.

148 053 : M: +++ D'accord, ok. Ça va trop vite.

149 054 : Mrl : Ouais

150 055 : M : ++ D'accord, ok, bon ça je crois que c'est une des exigences de Pôle Emploi, on
151 est obligés de faire des bilans intermédiaire mais toi tu trouves que c'est trop difficile à
152 mettre en place ?

153 056 : Mrl : C'est pas que c'est difficile mais bon en trois mois de formation, deux mois et
154 demi de formation euh ::, le bilan intermédiaire, franchement euh :: c'est une perte de temps
155 je trouve quand même.

156 057 : M : Et euh si tu : devais tu vois en regardant cette page euh :: si tu devais améliorer
157 ces tableaux-là, qu'est-ce que tu ferais ? Tu ferais des améliorations ou ça te paraît très bien ?

158 058 : Mrl (...) +++++ ouais, date et progression des évaluations, oui euh pourquoi pas, le
159 problème c'est que tu vois « pièce-jointe », je pense qu'ils regardent jamais les pièces
160 jointes. Ça demande quand même / je veux dire, ça demande quand même beaucoup
161 beaucoup beaucoup de travail au formateur référent ++ énormément.

162 (...) Je trouve que c'est vraiment un très très gros boulot

163 059 : M : (...) et alors si on regarde la suite, je sais pas si tu as bien compris les pages qui
164 restent, donc date et objectifs, ça c'est / il faut que ce soit les stagiaires qui le remplissent
165 eux-mêmes.

166 060 : Mrl : Ah oui d'accord, ah oui ok ! D'accord, oui ben ça c'est pas mal, je trouve que
167 oui, ça ça peut être pas mal parce que ça leur permet ben de réfléchir un petit peu à ce qu'ils
168 ont fait et puis/ si si , c'est bien.

169 061 : M : Ça leur permet de réfléchir à ce qu'ils ont fait et ::: autre chose ?
170 Si je te pose la question un peu plus directement, en quoi ça peut les aider au niveau de
171 l'autonomisation ?

172 062 : Mrl : au niveau de l'autonomie, est-ce que je peux retranscrire ce que j'ai fait dans le
173 tableau ? Est-ce que ça je sais faire ? Et puis comment je vais tourner ma phrase et puis après
174 je ne sais pas si les formateurs les regardent, ce qu'ils mettent dedans ou si c'est vraiment
175 que pour eux ?

176 063 : M ; hum, alors moi quand je l'ai fait, c'était pour eux mais ça m'arrivait de regarder
177 de temps en temps pour voir, de jeter un petit coup d'œil discret pour voir si le travail était
178 vraiment fait, après ben c'est sûr que t'as pas de surprise dans la manières dont les choses
179 sont remplies, ceux qui sont autonomes remplissent tout seul, ceux qui ne le sont pas copient
180 sur les gens qui sont autonomes (rires)

181 064 : Mrl : Ben oui, bien sûr bien sûr

182 065 : M : Après, c'est comme tout, comme toutes nos activités, c'est que ça devient une
183 coopération. Donc les forts écrivent, sont force d'exemple et puis les moins forts copient.
184 Et donc du coup, ça aide les forts si toi t'intervient pas, ça autonomise un peu plus les forts
185 et ça infantilise un peu plus les moins forts parce que finalement, ils ne font que copier ce
186 que l'autre a écrit.

187 066 : Mrl : Oui voilà, est-ce que quand ils recopient ce que l'autre a écrit ils comprennent
188 vraiment aussi ?

189 067 : M: Non c'est ça, donc c'est là où ça pêche un peu. Et si tu devais un petit peu
190 l'améliorer ou apporter des changements, en te disant ben tiens pour rendre mes stagiaires
191 plus autonomes, je pourrais faire ça, qu'est-ce que tu ferais ?
192 068 : Mrl :ben moi je ferais peut-être un système de croix en disant, est-ce que ok, donc par
193 rapport à l'avis des stagiaires, est-ce que c'est ok pour moi ? C'est à dire, est-ce que je pense
194 que j'ai plus besoin de revenir dessus, est-ce que j'ai tout compris ou est-ce que ça (XX)
195 encore un petit peu.
196 069 : M : Donc en fait tu serais dans une question d'autoévaluation ? J'ai fait ça aujourd'hui,
197 est-ce que je maîtrise, est-ce que je maîtrise pas, est-ce que j'ai encore besoin de travailler ?
198 070 : Mrl : Ouais, voilà.
199 071 : M : Ouais, ok. Je vois, autre chose que tu voudrais rajouter ?
200 072 : Mrl : ++++ Non, non, je ne pense pas.
201 073 : M : Et ben c'est parfait, et ben c'est terminé

Annexe 24
Transcription de l'entretien semi-directif avec Juliette
(Sur 9 pages)

- 1 001 : M : Si toi tu devais me donner une définition de l'autonomie que tu attends de tes
2 stagiaires, quelle est-elle ? Quelle serait-elle ?
- 3 002 : J : ++ J'ai pas de définition toute faite. J'essaie de voir toujours en fonction de ce que
4 je ressens qu'ils peuvent apporter, donc je n'aurai pas une décision définitive pour le groupe
5 je trouverai un chemin viable pour chaque stagiaire et j'essaierai que moi et la cohésion de
6 groupe on arrive à ce potentiel, qu'on révèle ce potentiel, généralement j'y arrive même si
7 ça mais un peu de temps. Donc j'essaie toujours d'axer sur la cohésion de groupe parce que
8 ça facilite beaucoup plus les choses, notamment l'autonomisation. Plus ils se sentent au sein
9 d'une famille, compris / enfin peut-être pas jusqu'à une famille, parfois dans certains groupes
10 j'y suis arrivé à ce sentiment-là mais au moins qu'ils se sentent bien les uns avec les autres,
11 qu'ils se sentent pas jugés, regardés / quand on arrive à ça, et c'est pour ça que j'insiste
12 beaucoup là-dessus dès le départ, quand on arrive à ça, laisser l'amour propre à la porte,
13 fermée derrière, et qu'on rentre sans juger, sans a priori, sans jugement (xxxxx) et qu'on
14 s'ouvre à la formation, on arrive à une évolution personnelle de chaque autonomisation parce
15 que de toute façon, ils n'ont pas le même vécu, il n'ont pas eu la même formation, ils peuvent
16 pas avoir, c'est mon avis hein, ils peuvent pas avoir le même chemin d'autonomisation.
- 17 003 : M : D'accord, ok, et alors si maintenant tu devais te détacher un peu du regard que tu
18 portes sur des gens que tu as connu etc et que tu devais réfléchir à qu'est-ce que c'est qu'un
19 stagiaire autonome ? Qu'est-ce que tu dirais ?
- 20 004 J : Je pense que c'est un stagiaire qui lit d'abord l'énoncé (*rires*), ils se jettent souvent
21 sur l'article / lire consciemment l'énoncé avant de s'y mettre et qui essaye de faire les choses
22 correctement avant de t'appeler. Pour moi ce serait l'autonomie quel que soit l'exercice et
23 quel que soit le niveau. Si il commence par bien lire son énoncé et bien essayé de le faire, au
24 crayon de papier, pour pouvoir se corriger après, je trouve qu'il est déjà arrivé dans une
25 autonomie et qu'il est déjà / il est conscient d'être un apprenant.
- 26 005 : M : Qu'est-ce que c'est d'être conscient d'être un apprenant ?
- 27 006 : J : C'est de fonctionner par phases. Accepter qu'on ne sait pas tout même si on connaît
28 déjà des français, accepter qu'on a à évoluer et accepter qu'on doit suivre un chemin : lire
29 correctement l'énoncé, faire l'exercice en deux temps de vérification et de demander et d'une
30 amplification de vocabulaire. Pour moi, c'est ça et euh ne pas hésiter à poser des questions
31 si on comprend pas/ ne pas être là et demander à son voisin ou chercher sur le traducteur,
32 jouer le jeu vraiment / jouer le jeu de+ j'essaie de comprendre par moi-même. Si j'ai
33 vraiment de grosses difficultés, je demande d'abord au formateur et après le formateur
34 demandera l'intervention des camarades si y a besoin mais je cherche pas sur mon
35 smartphone la traduction parce que ça n'évoluera pas et je n'aurai pas plus de vocabulaire et
36 je ne cherche pas la solution de facilité d'interpeler un camarade arabophone à l'autre bout
37 de la classe (*en riant*) dont je suis sûre que déjà il (xxx) également (*rires*).
- 38 007 : M : D'accord + ok. Donc poser des questions, comprendre par soi-même et suivre un
39 chemin
- 40 008 : J : Essayer au moins. Essayer au moins de comprendre par soi-même, même si on y
41 arrive pas du premier coup.

42 009 : M : D'accord, et donc suivre un chemin, tu me dis par exemple quand une activité est
43 donnée + voilà, comprendre qu'il faut lire l'énoncé, essayer de faire, vérifier, se corriger etc.
44 Comment tu arrives à l'instiguer ça dans tes cours ?

45 010 : J : Alors souvent je commence par lire l'énoncé avec eux, je fais lire par un stagiaire
46 plutôt surtout les stagiaires qui ont des difficultés, et je force les autres à écouter jusqu'au
47 bout parce que écouter l'autre c'est le respecter, donc c'est déjà l'une de mes règles, j'en ai
48 pas beaucoup mais déjà le respect de l'autre est (*rires*) la règle à ne pas manquer. Je demande
49 déjà à la personne si elle a compris l'énoncé, sinon je demande qui peut l'expliquer, en
50 français bien sûr / des fois faut insister (*rires*) et après je me mets à expliquer, à chercher du
51 vocabulaire et donner des synonymes au tableau. Mais euh c'est vrai que ça prend un peu de
52 temps au départ mais je trouve que c'est fondamental. Et normalement après ça prend moins
53 de temps, au départ ça prend du temps et puis ça prend de moins en moins de temps.

54 011 : M : OK, t'as ton processus et tu prends le temps d'investir là dedans pour qu'ils sachent
55 le faire tous seuls.

56 012 : J : Oui + oui, parce que je trouve qu'après ce sera important pour eux. Ça sera pas
57 l'énoncé mais qu'ils lisent une article de journal, même une infographie sur internet, c'est
58 cinq lignes / et avoir du vocabulaire, j'insiste aussi beaucoup là-dessus, en dehors des cours,
59 de prendre deux-trois minutes pour lire quelques lignes en français euh, d'aller à la
60 médiathèque/ même les BD, même les livres pour enfants, tout est bon à partir du moment
61 où ils peuvent gagner du vocabulaire. (xxxx)
62 (...)

63 013 : M : Euh d'accord, donc tu me dis / ma question suivante, elle va peut-être un peu faire
64 écho à la réponse que tu viens de me donner puisque c'est heu, est-ce que tu mets en place
65 des démarches pédagogiques qui encouragent l'autonomie, donc euh par exemple d'insister
66 beaucoup sur ce chemin qui aide à comprendre euh et que tu les aides vraiment à acquérir
67 heu ou en tout cas sur lequel tu les aides à cheminer, est-ce qu'il y a d'autres démarches que
68 tu mets en place pour encourager cette autonomie ?

69 014 : J : mm :::: + sûrement, là comme ça je ::

70 015 : M : Tu m'as parlé de la cohésion de groupe, donc là j'imagine que tu :: parles de
71 l'entraide euh ::, de travailler ensemble, donc suivre aussi ce chemin de l'exercice

72 016 : J : Pas seulement l'entraide mais le fait qu'ils s'écoutent les uns les autres, il faut que
73 j'instaure une règle, celui qui parle est écouté jusqu'au bout. Et personne ne fait autre chose
74 pendant qu'un de leur collègue parle. Donc euh, je les considère comme des collègues de
75 travail et si quelqu'un a pris la parole, pour poser une question, pour lire un énoncé, tout le
76 monde l'écoute. Je veux pas qu'il y ait des scissions ou qu'on se moque, on respecte et on
77 se tait. Si on a quelque chose à ajouter, on lève la main après et on ajoute. Et pendant que
78 quelqu'un parle, on se tait. Quand j'ai un groupe, je commence par là, parce que s'ils
79 s'écoutent les uns les autres, ils apprennent les uns des autres. Et après ils se posent des
80 questions mais s'ils ne s'écoutent pas à la base, ils ne s'intéressent pas les uns aux autres.
81 (...)

82 017 M : Et justement, parlant toujours d'autonomie, comment on pourrait nous dans les
83 formation DELF (...) Comment est-ce qu'on peut instaurer plus d'autonomie de nos
84 stagiaires ?

85 018 J : Mm, on devrait à mon avis pouvoir avoir une plateforme où on leur donne des
86 exercices / ben chacun à leur niveau hein, et qu'on peut corriger ou faire des exercices
87 d'autocorrection via des plateformes comme Padlet ou ce genre de chose, qu'on va insérer
88 dans une plateforme unique, c'est à dire qu'on va piocher sur certaines plateformes qui
89 proposent déjà des exercices d'autocorrections et on va les mettre sur une plateforme intranet
90 où on peut euh :: les aider, où ils peuvent poser leurs questions et :: régulariser tout ça. Le
91 souci c'est que ce sont des apprenants qui ont une vie, qui souvent pensent que 7 heures,

92 c'est largement suffisant, des gens qui n'ont pas été assis / donc en théorie c'est bien, mais
93 dans la pratique, c'est à réfléchir à plusieurs pour voir les bémols à apporter et les
94 simplifications à apporter. C'est vrai que ce serait bien de les ouvrir à d'autres possibilités /
95 les ouvrir à d'autres blogs qui peuvent être plus ou moins difficiles, les ouvrir à écouter et à
96 mettre les sous-titres à la radio, à la radio, il y a des émissions qu'on peut voir sur le net, ils
97 ont tout (xx) donc on peut les voir et mettre les sous-titres. (...) Ce genre de choses où, pour
98 eux, comme ils ont tous un smartphone, ils peuvent dédier 3 à 5 minutes par jour à lire du
99 français, à écouter du français, à :: chanter même s'ils aiment chanter, toutes ce genre de
100 choses en fait. Ça aide à gagner en autonomie / J'ai essayé/je recommande à chacun de mes
101 stagiaires, il y en a qui acceptent plus que moins mais tous les groupes qui ont accepté de le
102 faire, de jouer le jeu, on eu une grande amélioration, de leur prononciation, de leur
103 compréhension et euh pour les simulations de dialogues, c'était beaucoup plus simplifié, y
104 avait une richesse de vocabulaire et c'était vraiment très réel au final.
105 10h44 26.06
106 019 M : D'accord, et donc ça c'était dans le cadre du cours, ces quelques minutes de prise
107 pour euh ::
108 020 : J : Non c'était sur leur temps libre.
109 021 M : D'accord, et donc tu m'as parlé de beaucoup de solution technologiques, avoir une
110 un plateforme etc, justement si on les met en autonomie sur une activité, qu'elle soit basée
111 sur la technologie ou PAS, à ton avis, quelle posture le stagiaire doit adopter ? pour gagner
112 en autonomie ?
113 022 : J : pour gagner en autonomie celle de euh, ne pas chercher à traduire tous les mots tels
114 qu'il les rencontrera mais à les déposer sur un moteur de recherche tels qu'il sont écrits pour
115 avoir la définition en français. Quelque chose sur laquelle j'insiste aussi énormément parce
116 que la traduction ne donne pas la compréhension (rires), ça peut paraître euh / mais ça donne
117 pas une compréhension globale du mot, ça donne juste une interprétation du mot. Et euh
118 j'insiste aussi sur le fait de s'(xxxx), de se poser les questions en français, vu qu'ils travaillent
119 en groupe généralement quand ils sont sur un format de découverte et de choisir un porte-
120 parole pour les poser un formateur. Si ils arrivent pas à avoir de réponses entre eux. Mais
121 toujours les échanges se font à 80% en français. Ils peuvent avoir recours à une autre langue
122 mais à partir du moment où on les comprends tous.
123 023 M : Et qu'est-ce qu'un formateur peut / pas forcément changer mais apporter dans son
124 comportement, sa posture de formateur pour encourager cette autonomie ?
125 024 J : euh :: une plus grande écoute, déjà, les laisser parler jusqu'au bout, essayer de les
126 comprendre, essayer de répéter en français, de les faire répéter ce qu'ils voulaient demander
127 et euh :: essayer d'apporter suivant la sensibilité des stagiaires et leur parcours, des apports
128 euh qu'on pourra pas forcément fournir en 7 heures avec un programme aussi euh, soutenu
129 qu'un programme de certification, donc des petites pistes qu'il leur sera facile de manipuler,
130 facile d'accès et gratuite. C'est souvent un public qui a peu les moyens !
131 025 M : Euh :: qu'est-ce que tu penses de la possibilité de leur faire faire un bilan de leurs
132 acquis en français etc?
133 026 J : C'est intéressant dans le sens où euh, ça leur permet de se situer, mais souvent quand
134 ils arrivent à un niveau qu'ils jugent suffisant, intermédiaire, parce qu'ils peuvent discuter,
135 ils s'arrêtent là, parce qu'ils ont déjà créé pour beaucoup une communauté euh arabophone
136 ou enfin dans leur langue maternelle, il sont déjà réussi à créer une certaine vie en
137 communauté qui ne soit pas une vie en communauté francophone, donc ils ont déjà aussi /
138 ils ont leur vie publique, leur vie privée et leur vie privée se passe souvent dans leur langue
139 maternelle ou euh :::: approximativement leur langue maternelle / une langue seconde
140 comme l'anglais pour beaucoup d'asiatique qui leur permet aussi d'avoir une vie sociale. Et
141 ils la pensent très rarement en français leur vie sociale, sauf si ce sont des femmes mariées

142 mais elle essaieront toujours aussi d'avoir leur noyau euh ::: même leur noyau ukrainien,
143 russe, enfin leur noyau de langue maternelle.

144 027 M : D'accord, ok. Et une autre question pour toi, qu'est-ce que tu penses de l'idée de
145 faire réfléchir les stagiaires au pourquoi et au comment ils exécutent telle ou telle tâche ?

146 028 J : s'ils comprennent ce qu'ils font, ils voient le but et ils comprendront le jour de
147 l'examen ce qu'ils ont à faire euh plus facilement, ils prendront moins de temps, ils prendront
148 le temps de se relire, d'effacer leurs fautes et euh, dans leur vie quotidienne ça va leur servir
149 à euh, mettre moins de temps à comprendre la question de leur interlocuteur administratif ou
150 Pole Emploi.

151 029 : M : D'accord, donc ça te paraît plutôt utile ++ de ::

152 030 : J : De comprendre ce qu'ils font ?

153 031 : M : D'être dans ce travail là avec eux, de les amener à comprendre ce qu'ils sont en
154 train de faire, pourquoi ils le font.

155 032 : J : Oui. Oui oui, et je pense qu'ils gagnent en autonomie s'ils comprennent ce qu'ils
156 font. D'ailleurs je pense que n'importe quel apprenant a besoin de comprendre ce qu'il est
157 en train de faire. On a besoin de comprendre pourquoi on salue, pourquoi on salue de telle
158 façon. Y a des sketches d'ailleurs d'anglophones qui comprennent pas pourquoi on fait la bise
159 parfois (rires) donc je pense que ça peut être / oui c'est important de comprendre l'autre, oui
160 de comprendre comment il voit les choses, comment il fait les choses et pourquoi ils doivent
161 dans certains cas s'assimiler plus que moins et que dans d'autres ils ont plus de liberté.

162 033 M : Ok, d'accord super, on va passer à la troisième partie qui concerne le fameux carnet
163 de bord. (...)

164 034 : J : Agnès avait pris le temps d'expliquer comment le remplir ? Parce que nous elle a
165 été très vague.

166 035 M : Euh, non, j'ai juste eu un email (rires)

167 036 J : Oui, d'accord, ah ben mais ça me rassure (xxxx) et j'ai trouvé qu'il avait beaucoup de
168 blancs et qu'on n'avait pas forcément / et puis, pour eux, c'était très compliqué à avoir
169 l'autonomie et les connaissances suffisantes euh ::: En plus, parce que ce sont des
170 connaissances en plus pour pouvoir remplir ce genre de chose. Ils avaient déjà du mal avec
171 tu sais les tests, (xx), les questionnaires de satisfaction. Souvent, fallait les aider. Donc, je
172 trouvais que c'était un pas/ pour des étudiants en académie de langues qui ont des niveaux
173 qui sont formatés. Oui, pour un public de migrants avec des formations Pôle emploi, je
174 trouvais que c'était trop.

175 037 M : (...)Euh ::: donc, ce fameux carnet de bord, tu l'as maintenant sous les yeux et je
176 veux bien que tu regardes la page qui est dédiée donc au ::: au suivi de parcours qui s'appelle
177 euh ::/ oui ben la page suivi de parcours, qui est dédié au positionnement et aux évaluations,
178 etc. Voilà, je voudrais que tu commentes en me disant toi, quelles seraient les attentes par
179 rapport à ça?

180 038 J : Moi, j'ai trouvé que euh ::: c'était trop. C'était trop. Euh :: c'était pas ma première
181 formation Pôle emploi, mais là, on avait deux semaines en moins, plus, deux semaines et
182 demie en moins. Euh, on avait deux fois plus de tests + et ils étaient très perturbés : Du coup,
183 il a fallu / ils présenteraient ça comme des tests d'entraînement et de positionnement
184 d'évaluation formative pour pas qu'ils soient affolés. Mais ça faisait ENORMEMENT pour
185 eux. C'était énorme pour eux. Ça les fatiguait énormément, en plus, c'est un temps imparti,
186 Ils ont pas l'habitude de ce genre de choses. Non, j'ai trouvé que c'était too much, vraiment.
187 Et le ressenti des stagiaires, c'était pareil. Les questionnaires de satisfaction, beaucoup ne
188 voulaient même pas en entendre parler. Donc, il fallait vraiment insister. Ça prenait
189 énormément sur un cours parce qu'il fallait leur expliquer, leur expliquer l'intérêt, ce qu'on
190 attendait d'eux. Et là, ça faisait beaucoup de tests pour une formation. Moi en plus, on a
191 commencé le 2 décembre, on a fini le 14 février avec la pause de Noël. Donc voilà, c'était

192 très, très court. Et c'était très intensif parce que le positionnement bon ben voilà, mais on
193 avait l'évaluation diagnostique/ le positionnement a été fait en info coll, ça allait. Mais à
194 l'évaluation diagnostique s'est fait la première semaine. Après on avait un bilan
195 intermédiaire, voilà, c'était calculé aussi et on avait le bilan. Je veux dire ça /C'était une
196 semaine /et finalement, on avait pratiquement toutes les trois semaines, des tests. Pour un
197 public qui est très peu allé à l'école, qui a été très peu scolarisé et qui n'avait déjà pas
198 l'habitude de rester sept heures sur une chaise. Ça a été très dur.

199 039 M : Et alors, justement, si toi tu devais revoir ça, qu'est ce que tu changerais comme ça
200 à brûle pourpoint? Comment tu le mettrais en place, suivi de parcours ?

201 040 J : ++ Je me base plus sur une évaluation réellement formative où ils sentent moins qu'on
202 les évalue. Où nous on a notre tableau, on les voit évoluer, on voit euh, on le remplit au fur
203 et à mesure des échanges, des exercices qu'on leur donne en interaction, des exercices en
204 autonomie, euh des exercices en binôme, des exercices en groupe plus important, voir
205 comment ils vont évoluer chacun au sein du groupe mais moins, en test réel. Parce que
206 souvent, en plus ils s'entraidaient du coup ou ils cherchaient sur leur smartphones qu'ils
207 avaient sur leurs genoux qu'ils cachaient, donc fallait toujours faire la police dans ce groupe
208 là, c'était compliqué. Il y a d'autres groupes qui le jouaient, plus le jeu. Mais j'ai eu un groupe
209 dernièrement où je cherchais plus à faire tout bien comme ils disent, mais pas forcément eux
210 mêmes, hum parce que le test, ça leur faisait peur. Je pense qu'une évaluation réellement
211 formative pour, ce public là aurait été plus appropriée, donc j'aimerais que les formateurs à
212 venir puissent décider en fait de ce genre de choses. S'ils ont un public, enfin s'ils ont
213 un groupe qui supportera autant de tests, qui sera même demandeur, ou s'ils ont un groupe
214 qui sera plus dans l'évaluation formative +++ ou voire même dans un même groupe. Ceux
215 qui veulent absolument faire des tests, ils le font, les autres on les évalue en évaluation
216 formative. Ils seront toujours évalués. Ils ont toujours un tableau. Après, ça fait plus de (xx),
217 plus de travail pour le formateur ou les formateurs. Si c'est un binôme, mais le stagiaire est
218 euh, comment dire, plus :: Plus considéré et il a l'impression vraiment d'un suivi
219 personnalisé parce qu'on lui promet un suivi personnalisé et on a souvent très peu les moyens
220 d'avoir un suivi personnalisé. Et encore, j'ai fait les entretiens individuels parfois (*rires*)

221 041 M : Et du coup, quand tu me parles de ces tableaux, donc le professeur, enfin
222 l'enseignant, le formateur garde ses :: hum tableaux, etc. Tu verrais ça sous quelle forme
223 les tableaux ? Tu les imaginerais comment?

224 042 J : ah ben ça dépendra euh des éléments qu'il voudra euh mettre en évaluation. Donc
225 euh, Il peut en faire plusieurs, par exemple. Il y aura une case pour euh « notions basiques »
226 euh sur différents thèmes, une case euh « travail en autonomie » euh et une case « Intérêt »
227 si la personne pose beaucoup de questions, si elle veut à faire plus d'exercices, si elle en
228 demande, si elle sait où elle va. Ça ne sera pas une case non plus.

229 Ça ne sera pas une case où il y aura des sanctions, ça sera juste de voir une évolution,
230 réellement de l'apprenant. Bien sûr, il y aura les notions euh lexicales, grammaticales, mais
231 aussi euh l'interaction avec les autres, en fait.

232 043 M : D'accord donc quand tu parles de notions tout à l'heure, tu tu me parlais les notions
233 grammaticales? Donc, tu imaginerais, par exemple, une grande grille qui reprend le CECR
234 ou pas du tout. J'ai pas compris comment tu vois ça ?

235 044 J : Plus ou moins y aurait / bien sûr qu'il faut des notions du CECR à la fin, surtout parce
236 qu'ils passent une certification donc y a ces notions là, à vérifier qu'ils les ont, sur la
237 présentation notamment, sur les différents thèmes demandés. Mais il y a aussi la phase
238 autonomie et richesse de vocabulaire. D'accord, qu'on peut aussi avoir dans différents
239 exercices d'expression écrite, d'expression orale, simulation. Donc, ça serait moins qu'une
240 grande grille, ça serait plusieurs petites grilles en fonction de l'exercice qu'on veut évaluer.
241 Et en fonction des euh / donc ça sera vraiment plus en fonction du stagiaire, en fonction du

242 groupe et ça serait personnalisable à chaque fois. Ça éviterait les grandes lignes qui parfois
243 ne correspondent pas / trop générique qui parfois ne correspondent pas au groupe que l'on a
244 devant nous.

245 045 M : Donc, en fait, ce que tu veux dire par là quand tu parles d'évaluation formative /
246 donc on sait très bien qu'on peut la faire quand on veut hein cette évaluation là, un peu quand
247 les choses ont été vues. Donc toi, tu n'imaginerais pratiquement une évaluation formative
248 par compétences ou thèmes, on peut bien l'appeler comme on veut. Euh évaluer et ensuite la
249 glisser quelque part dans le carnet.

250 046 J : Euh oui, c'est l'idée. Après, il peut y avoir par compétences. Il peut y avoir par degré
251 d'interaction, richesse de vocabulaire / Tout dépendra de ce qu'on veut dans le thème abordé,
252 euh révéler.

253 047 M : Et tu joindrais la production avec si tu peux pas écrit, tu la laisserait avec ou :::
254 comment tu imaginerais ça dans ton classement ?

255 048 J : Alors si c'est / si c'est à une évaluation formative de l'écrit, oui, peut-être plus une
256 photocopie pour que le stagiaire en garde aussi et ait sa correction. Mais je prendrai aussi en
257 considération l'interaction et l'intérêt lors de la correction en groupe et de la co-correction
258 s'il y a lieu. Donc, c'est à dire que les corrections se feraient de différentes façons. Euh donc,
259 je prendrais aussi ça en groupe, dans une case à part « Commentaire » hein donc pas
260 forcément / mais je pense que l'évaluation formative doit prendre aussi en considération, euh
261 enfin c'est mon avis, comment l'apprenant se positionne par rapport à son apprentissage.

262 049 M : D'accord, OK, alors là, du coup, on est plus et / ça sert à quoi de faire ça pour
263 l'apprenant ?

264 050 J : Ça sert à lui montrer aussi son évolution et ça sert à lui montrer que euh qu'avec
265 l'intérêt qu'il a démontré, il a appris plus de choses. Il a enrichi son vocabulaire. Euh il peut
266 également / Il a aussi appris à avoir plus confiance en lui. Des qualités qui peuvent lui servir
267 dans la vie de tous les jours, plus de confiance en lui, moins la peur de la faute. Du coup,
268 moins de timidité. Et à son évolution en tant qu'apprenant dans toutes ses facettes. Donc
269 l'accès à l'autonomie, bien sûr, mais surtout euh, comment dire, +++ l'évolution dont il a fait
270 preuve par rapport à ::: / souvent, ils sont très timides au début et après, ils sont très volubiles
271 au niveau des échanges. Donc cette évolution là, lui faire remarquer qu'au départ, il était
272 timide. Maintenant, ça va mieux, qu'il articule plus, qu'il prend plus de temps à s'exprimer,
273 qu'il expédie pas ni ses lectures, ni les simulations, ni ses interventions en classe. Je pense
274 que c'est important aussi pour eux de se rendre compte qu'ils sont capables de faire face à euh
275 un individu inconnu en ayant la même euh façon d'être posé et de face à ::: un entretien, quel
276 qu'il soit. Je veux dire d'embauche ou Pôle emploi ou administratif, Sécu euh :: médecin, ce
277 genre de choses.

278 051 M : Donc on est comme dans une série de micro / comme dans une série de micro
279 évaluation qui comprendrait une grille assez ouverte, mettons, par rapport aux objectifs de
280 l'exercice. Plus une série de commentaires qui seraient pratiquement permanentes sur la
281 participation, la gestion de l'interaction avec les autres, etc. Donc il y aurait des invariants et
282 ensuite une grille ouverte quand il s'agit des compétences langagières.

283 052 J : Exactement à mettre en place, c'est compliqué, mais finalement, dans mes notes de
284 formateur, je vois toujours euh mes stagiaires, leur prénom et l'évolution qu'ils ont fait donc
285 un formateur en soi la voit toujours, l'évolution de chacun de ses stagiaires, l'évolution du
286 groupe et euh

287 053 M : Et donc tout ça là, cette série de grilles, d'évaluation. On est d'accord que ça reste
288 en possession du stagiaire ? C'est comme ça que tu l'envisages ?

289 054 J : Mm, pas sous la même forme, finalement, pas sous la même forme

290 055 M : Parce que là, on imagine ce que possèdera le stagiaire.

291 055 J : Ce que possèdera les stagiaires? Ah, ça sera plus, euh++++ Il aura plus accès aux
292 commentaires que réellement à la grille que le formateur aura mis au point pour l'évaluer.
293 056 M : Pourquoi?
294 057 J : Parce que dans un premier temps, les A1 A2 ne comprendront pas la grille, mais les
295 commentaires, oui.Et euh +++ Parce que réellement, pour comprendre une grille de
296 formateur et de formation euh d'évaluation formative, il faut déjà avoir un niveau C1/C2.
297 Donc, je pense que le plus important, c'est qu'ils comprennent leur évolution. Donc, les
298 commentaires pour eux, sera plus facile d'accès, surtout par rapport à un exercice. « Oui,
299 mais attention ici, vous avez ajouté une ligne, ça, ça vous a empêché de faire telle chose »
300 « Attention, vous confondez encore » ou « attention à articuler plus ». Vous voyez, ce genre
301 de choses. Les positifs et les négatifs aussi, mais dans le centre de « Vous avez une
302 amélioration, mais continuez à articuler ». (...) Je trouve en fait que à des niveaux basique,
303 ils n'ont pas les moyens de faire face à une grille et les grilles sous forme de tableau XXL,
304 ça, ça les met en retrait par rapport à l'apprentissage et ça fait quelque chose de trop officiel
305 pour eux. Souvent, c'est vu comme quelque chose de rébarbatif et quelque chose d'inutile,
306 voire même d'inutiles pour certains parce qu'ils n'ont pas l'habitude. Déjà au tableau, un
307 tableau de conjugaison ou tableau de confrontation euh pour rassembler euh leurs données,
308 donc les mettre face à une grille avec des critères qu'ils ne comprendront pas forcément, vu
309 qu'il y a un jargon quand même très formateur, je pense que les commentaires pour eux sont
310 plus faciles d'accès.
311 058 M : D'accord, ok, et si on met des grilles qui sont euh ++++à leur niveau. Est ce que tu
312 imagines ça possible?
313 059 J : J'en ai vu peu pour l'instant, des grilles euh. Même en réfléchissant beaucoup à
314 plusieurs, des grilles qui soit au niveau, même basique, de ces apprenants-là. Euh, souvent,
315 on fait des choses pour Pole Emploi, il faut le dire (rires), et très peu même pour entre nous,
316 entre formateurs et encore moins accessibles aux stagiaires. Donc, on a une grille qui fait
317 plaisir à Pôle emploi, finalement.
318 060 M : Euh ::: On va passer à la dernière chose. Je voudrais juste que tu regardes la page
319 suivante dates et activités réalisées. Donc dans ce tableau euh les stagiaires sont invités à
320 mettre la date à gauche et à dire ce qu'ils ont fait dans la journée. Qu'est-ce que tu en penses,
321 quelles attentes tu aurais par rapport à ça?
322 061 J : Ben, le problème, c'est que souvent, on n'a pas le temps de reprendre le carnet, de
323 leur faire noter la date et de noter ça, ce serait à prendre en fin de cours et du coup ce serait
324 un temps de pris sur un échange beaucoup plus agréable, c'est à dire un échange oral / soit
325 type conversation, soit dialogues simulés, soit débat, mais quelque chose de plus vif qui a
326 endormira moins et qu'ils trouveront plus euh ++ motivant et beaucoup plus a accès à ce
327 qu'ils demandent EUX. C'est à dire de parler, écrire, interagir. Leur faire remplir une grille
328 sur les choses qu'ils ont faites, déjà, ça sera du départ : « Oh, encore à remplir! » Et d'autre
329 part, ils seront pas quoi mettre. Telle qu'elle est faite là, la date bon à la rigueur, ils
330 demanderont déjà ou la mettre. Et dans la grande case, ils sauront pas quoi mettre, mais ils
331 demanderont, comme pour les questionnaires de satisfaction. « Qu'est ce qu'on met ? Aidez-
332 nous, vocabulaire ? » Voyez, tu vois pardon? Parce que, ils n'auront pas réfléchi. En fait, ils
333 font pas la formation et ils réfléchissent en même temps à ce qu'ils ont fait. Mais les amener
334 à réfléchir là dessus, c'est parfois plus compliqué. Il faudrait une grille plus :::Plus flexible.
335 062 : M : Et comment tu la verrais cette grille plus flexible?
336 063 J : euh +++ Au moins, dates et activités par séance. C'est à dire que euh plus euh. Bon
337 ça serait bien quand même qu'on retourne aux 3 mois de base, donc à la fin de chaque mois,
338 faire un point avec eux euh :: de ce qu'ils ont appris, de ce qu'ils ont aimé, des exercices
339 qu'ils ont le plus appréciés, des exercices qu'ils ont le moins appréciés, (xx) quelle évolution
340 ils pensent avoir eu sur la présentation, sur les thèmes qu'ils doivent présenter au DELF,

341 Parce que c'est aussi ça. Mais sur eux, en soi, l'attention du français : s'ils se sont mis à lire
342 plus, s'ils se sont mis à comprendre, à essayer de parler à un Français qu'ils ne connaissait
343 pas. Ce genre de chose également parce qu'ils sont, ils sont en train de vivre dans le pays et
344 finalement, c'est une formation qui s'intéresse vraiment qu'à la certification. On ne demande
345 jamais comment ils se sentent, eux, en tant que migrants vivant en France. Ni comment est
346 leur quotidien, finalement. Si on peut leur demander si leur week-end s'est bien passé :
347 « Qu'est ce que vous avez fait ? » Mais on ne demandera jamais si d'eux mêmes ils sont allés
348 à la boulangerie, ils ont demandé en français ce qu'ils voulaient ou s'ils ont montré du doigt.
349 S'il y a une évolution dans ces échanges basiques finalement et quotidiens.

350 064 M: D'accord. Ok. Et ça, ça te paraît intéressant, justement, de faire valoir cette évolution.

351 065 J : Ça me paraît plus intéressant, surtout pour eux, parce que le reste, c'est faire plaisir à
352 Pôle emploi et leur prouver qu'on a bien fait notre travail.

353 066 M : Mais qu'est ce que tu penserais euh ::: de l'auto évaluation par rapport à ce qu'ils
354 font?

355 067 J : + Ça peut être une bonne idée, mais bien focalisée. C'est à dire, euh « est ce que j'ai
356 pu prendre la parole en autonomie en formulant ma phrase : sujet verbe complément,
357 simple » plus évaluer, qu'ils puissent voir le type de questions qu'ils arrivent à poser, le type
358 de réponses qu'il arrive à formuler et euh ::: leur attitude par rapport à ça. S'ils ont encore de
359 l'appréhension, moins d'appréhension, qu'ils s'évaluent aussi par rapport à ça. Parce qu'on
360 parle de communiquer, de parler, de s'intégrer dans un pays. Ou est ce qu'ils ont tout le temps
361 un usage à leur smartphone, à leur traducteur, qu'ils s'interrogent plus sur leur façon de voir
362 la langue française et leur vie en France plutôt que le programme et la certification,
363 finalement. Parce que finalement, la certification, elle est censée se baser sur des actes
364 quotidiens. Donc, je pense que plutôt que de leur demander par rapport à la certification
365 CECR, comment eux ils sont par rapport justement à leur usage quotidien du français.

366 067 M : Et donc ça serait comme se fixer des petits objectifs soi même par rapport à ce qu'ils
367 font déjà ?

368 068 J : Exactement comme quand on est coaché, qu'on a un coach de vie (xx) quand on est
369 trop timide ou trop renfermé. Je sais pas, par exemple, dans le week-end ou dans la semaine,
370 aller au marché demander un kilo des aliments qu'on a pu voir : fruits, légumes de saison.
371 Ché pas en hiver, demander un chou à une personne avec une phrase complète, bien articulée
372 et puis voir comment eux ils se sont euh / s'entraîner en couple s'ils sont en couple, soit en
373 groupe, ou s'entraîner entre amis et y aller. Parce que c'est, c'est des choses qu'on a l'habitude
374 de faire en atelier sociolinguistique, mais comme on ne fait plus d'ateliers linguistiques et
375 que donc on ne fait pas une formation d'aide et qui pourtant, ont son intérêt.

376 069 M : Une dernière chose parce qu'on a dépassé le temps ! Juste, si tu devais réfléchir à
377 comment tu améliorerais donc ? est ce que tu as d'autres choses à dire? Tu m'as déjà dit des
378 choses, tu me dis pas mal de choses, mais bon, ce petit carnet de bord d'autres, une dernière
379 chose à laquelle tu pourrais penser pour l'améliorer ? Dans l'objectif d'autonomie hein.

380 070 J : Dans l'objectif d'autonomie, je pense que je résumerai /euh j'intégrerais plus
381 d'éléments iconographiques qui leur permettraient de voir plus facilement ce qu'on leur
382 demande et le passage qu'ils ont à acquérir. Euh le stade dans lequel ils sont. Et que ça soit
383 moins formel en fait. Que ça soit plus, on le fait déjà euh les passeports pour collégiens, et
384 ben dans cette idée là, pour les A1-A2, qu'il y ait plus d'éléments iconographiques à cocher.
385 En plus, ils vont beaucoup mieux dans l'iconographie pour les A1 A2, les B1, B2 peuvent
386 commencer à formuler des phrases sur leur prise de parole, sur leur autonomie sociale,
387 également administrative. Euh « J'ai pu rédiger moi même, sans l'aide de mon conseiller, par
388 exemple, une lettre euh pour l'opaque euh ou la Sécurité sociale où j'ai pu envoyer un
389 message / où j'ai pu me créer un espace personnel ». Ce genre de question aussi vu qu'on est
390 dans l'autonomie, ça rentrerait aussi dans la case santé et ça ferait usage des nouvelles

391 technologies qu'ils veulent tant / et que Pôle emploi veut tant dynamiser. Mais ça permettrait
392 aussi par les icônes et eux qu'ils regroupent dans leur tête ce qu'ils ont fait par thème
393 071 M : D'accord, donc. En gros, il y aurait toute une, toute une série, encore une fois de
394 grille, avec des icônes qui leur permettront de dire tiens j'ai fait ça et ils cochent au fur et à
395 mesure, par niveau peut être A1 A2.
396 072 J : Alors, ils commencent par cocher, puis après, ils mettent ce qu'ils ont réussi / Alors
397 ils commencent à cocher et après ils font des commentaires. C'est à dire que les A1/A2
398 commenceront simplement par cocher mettre un mot dans les commentaires. Les B1/B2
399 cocheront et mettront quelques phrases dans les commentaires, puis les C1/C2 seront déjà
400 plus euh dans les commentaires et l'introspection de leur travail, de leur autonomie et de
401 leurs acquis(.. »)
402 073 M : D'accord, et ils cocheront à partir de quoi ?
403 074 J : Oui, alors ça sera une grille, mais ça sera. Euh++ C'est peut-être le terme de grille
404 que j'aime moins parce que je préférerais de tableaux, parce que grille, ça paraît plus grand
405 et des cases plus petites, ça serait plus format tableau où ils ont un icône, une explication en
406 groupe nominal et après « acquis / non acquis »
407 075 M : D'accord selon le niveau dans lequel ils sont censés être A1, A2, B1, B2 ? selon la
408 certification passée ?
409 076 J : Selon le niveau où ils sont et selon euh++++ Et ça s'intégrerait également à
410 l'autonomie sociale et administrative, à la prise d'autonomie. C'est à dire, s'ils ont besoin
411 d'une tierce personne, d'un conseiller pour tous leurs papiers, s'ils ont / pour avoir de moins
412 en moins besoin de lui également / que ça vérifie ce genre de choses. « J'ai pu appeler et je
413 n'ai pas laissé appeler mon mari », par exemple pour les femmes en couple pour prendre un
414 rendez vous chez le médecin. Euh, ce genre de choses. Alors ça serait effectivement plus un
415 tableau, euh on commencerait graduellement par des icônes à cocher et on aurait des mots à
416 mettre pour euh les différents stades. Après, ça serait à réfléchir beaucoup plus posément et
417 plus exhaustivement, collectivement pour rendre quelque chose de malléable, voire même y
418 informatiser. Pourquoi pas. Un passeport informatique sur une plateforme. Vu qu'ils ont tous
419 des smartphones. Et généralement, il manie bien leur smartphone, mais au niveau appli, ça
420 peut être aussi intéressant pour eux de voir où ils en sont.
421 075 M : Et bien, c'est tout. On s'arrête là. Merci beaucoup, beaucoup, beaucoup c'est très,
422 très, très utile, très utile. C'était très intéressant d'entendre ton opinion.

Annexe 25
Réponses au questionnaire sur le PEL
(Sur 8 pages)

Alice: Réponses en orange
Caroline: Réponses en violet
Juliette en bleu
Marlène en vert

(le tableau commence sur la page suivante)

Questions	Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Pas très utile	Pas du tout utile	Commentaires
1- Le stagiaire peut remplir une fiche de renseignement personnel (p3)	111	1				<p>Outre les infos persos nécessaires, le fait de le remplir donne une idée du niveau de l'apprenant (niveau A1)</p> <p>En tant que formateur connaître leur parcours scolaire (voire universitaire) et leur ressenti par rapport aux études nous permet d'anticiper leur approche au dispositif pôle emploi auquel ils ont souscrit.</p> <p>Très difficile à remplir pour un niveau A1, voire A2</p>
2- Il peut décrire son parcours scolaire (p4)	111	1				<p>mais termes à changer « filière » - « effectuer un apprentissage »</p> <p>Un stagiaire capable de décrire son parcours scolaire à l'écrit nous donnera, à nous les formateurs, les bases de leur compréhension du français ainsi que leurs notions lexico-grammaticales.</p>
3- Il peut auto-évaluer ses compétences dans les autres langues (p4-5/65) grâce à une grille de descripteurs du CECR (p6)	11		1	1		<p>Ne peut être rempli en autonomie L'apprenant aura besoin d'une explicitation car tous n'ont pas une capacité d'analyse suffisante ou ont conscience de leurs capacités/lacunes?</p> <p>J'imagine mal un A1 A2 répondre en autonomie – Même un B1</p> <p>Le caractère graduel de cet outil d'auto-évaluation proposé pp.4-6, permet de rendre comptes du degré de compréhension des stagiaires ainsi que leur compétence lexico-grammatical. Le formateur peut ainsi sans servir comme outil d'évaluation formative. Mais, il servira également à jauger les capacités d'autonomie des stagiaires et dévoiler le degré de conscience de leur statut d'apprenant.</p>
4- Il peut nommer les diplômes ou certificats dont il est déjà en possession (p7)		11	1	1		<p>Changer la formulation « ce que ce certificat ou diplôme permet de faire » : difficulté à expliquer d'autant plus que le diplôme est général.</p> <p>La pertinence de ce tableau dans le cadre d'un dispositif DELF (TP ou PRO) me semble moindre car seuls les migrants ayant fait des études universitaires ou ayant intégré différentes formations continues pourront le compléter et parmi ceux là seuls les migrants ayant atteint un niveau B1 pourront remplir les trois premières cases. La dernière restant à la seule portée de stagiaire ayant atteint un niveau avancé (C1-C2) car cette dernière case suppose un niveau de réflexion sur ses acquis comme apprenant qui est rarement accessible aux niveaux débutants (A1-A2) et intermédiaires (B1-B2).</p> <p>Sachant qu'un dispositif DELF pôle emploi s'arrête au B2 et que la mise en place de DALF est bien plus rare, on déboucherait sur un pourcentage de stagiaire capable de leur remplir</p>

					complètement et en totale autonomie trop faible pour que, à mon humble avis, ce tableau puisse être qualifié de pertinent.
5- Il peut faire une première auto-évaluation de son apprentissage en Français et indiquer ses priorités d'apprentissage (p9)	11			11	<p>Prendre de la distance concernant son propre niveau me semble un exercice complexe</p> <p>Document intéressant mais qui a besoin d'être expliqué – pas abordable pour des débutants.</p> <p>Le fait de pouvoir indiquer ses priorités d'apprentissage, me semble pour ma part, une chose incontournable.</p> <p>Là encore, je doute de la pertinence de cet outil d'auto-évaluation car d'une part la majorité de notre public migrant est arabophone et doit donc s'adapter au sens de lecture français (de gauche à droite) inverse du leur. Il me semblerait donc plus fonctionnel de changer l'outil d'auto-évaluation graduelle (du – au +) par une échelle numérotée de 1 à 10. De plus, ce type d'auto-évaluation demande une certaine objectivité dont les stagiaires manquent souvent soit en leur en contre soit en leur faveur. D'autre part, la deuxième partie de cet outil (Mes priorités en matière d'apprentissage) me laisse encore plus dubitative car peu conforme aux capacités et intérêt des stagiaires. Premièrement parce qu'il faudra encadrer son utilisation d'explications souvent trop fastidieuses pour eux concernant la signification de son intitulé puis, de la deuxième et de la troisième questions dont leurs réponses sont surtout importantes voire nécessaires pour les mandataires de la formation et pour les chercheurs. La majeure partie des stagiaires ne verra d'intérêt que dans la première question.</p>
6- Il peut réfléchir à ses expériences interculturelles (p10-12)	1		1	11	<p>Document pouvant être renseigné par des bon B1 mini</p> <p>Un public migrant dans un dispositif DELF s'intéressera principalement à améliorer ses compétences en français à des fins professionnelles et administratives et non interculturelles et encore moins de façon aussi poussée comme réfléchir sur les différences culturelles entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil. Les pages 10 à 12 de ce pdf me semblent surtout appropriées pour un public universitaire de niveau avancé (C1-C2) qui aura le temps et l'envie de s'interroger sur ces questions sociologique et sociolinguistique. La première partie sur l'interculturalité pourrait cependant être mise à profit mais sous forme de débat, notamment pour clore une séance. Mais en aucun moment, à mon avis, de façon aussi réflexive et donc passive dans le cadre d'un public migrant répondant au dispositif DELF mandaté par pôle emploi.</p> <p>Cependant, l'aparté « Différences et ressemblance » pourrait être remanié en rubriques ('SANTÉ', 'ALIMENTATION', 'TRANSPORTS', 'COMMERCES', etc.) et agrémenté d'exemples structurels basé sur les outils comparatifs (A1-A2) et superlatifs(A2-B1) et plus élaboré (maniement des compléments : adjectifs, adverbes, combinaisons grammaticales</p>

					diverses pour les B2) afin de créer un lien entre structures lexico-grammaticales, vie quotidienne et suivi personnalisé du dispositif DELF destiné à un public migrant.
7- Il peut réfléchir à ses compétences, aptitudes et centres d'intérêts à profit de son apprentissage (p14)	1		11	1	<p>Nécessite un minimum de vocabulaire</p> <p>Il s'agit là encore d'un aparté (« Mettre mes compétences, aptitudes et centres d'intérêt à profit ») servant d'outil de suivi personnalisé plus que d'un outil d'auto-évaluation car plus utile pour les mandataires (pôle emploi, mission locale, employeur...) et les chercheurs que pour les stagiaires eux-mêmes ou leurs formateurs/enseignants car, là encore, sa compréhension dépendra d'un cadrage explicatif et son utilité découlera de sa faisabilité (intégration dans le programme pédagogique préétabli et réalisation dans le temps imparti) et d'un éventuel remaniement débouchant sur la rédaction de C.V.</p>
8- Il peut se remémorer ses anciennes techniques d'apprentissage (p15)	1		111		<p>Cela dépend du profil de l'apprenant car certains se sont arrêtés très tôt dans leur cursus d'apprentissage. De plus, les pratiques de classe peuvent dépendre d'un pays à l'autre et pour remplir le tableau, encore faut-il comprendre de dont il s'agit.</p> <p>utile pour des profils étudiants</p> <p>Sachant que la grande majorité du public migrant d'un dispositif DELF est rarement très scolarisé cet aparté me semble peu utile mais intéressant, non pour recenser leurs techniques d'apprentissages passées mais pour les initier aux différentes techniques d'apprentissages. Là encore ce serait un aparté à remanier, selon moi.</p>
9- Il peut exprimer ses attentes personnelles vis à vis de la formation (p17)	11	1	1		<p>je pense que le verbe attendre n'est pas assez précis et peut prêter à confusion</p> <p>très compliqué pour les bas niveaux</p>
10- Il peut réfléchir aux différences culturelles d'apprentissage (p18)	1	1	1	1	<p>Utile pour l'enseignant qui peut faire un comparatif pratiques dans le pays d'origine et la France.</p> <p>Intéressant mais difficilement réalisable dans le temps imparti, toujours revu à la baisse, d'un dispositif DELF avec un public dont la majorité a été peu scolarisé dans leur pays d'origine.</p> <p>Intéressant surtout de le faire en groupe</p>
11- Il peut réfléchir à son fonctionnement en tant qu'apprenant (p20)		1		11	<p>fait appel à la capacité d'analyse et à tirer des conclusions. Cela peut être un exercice très complexe surtout avec des petits niveaux.</p> <p>s'adresse à des profils étudiants</p> <p>Le manque de perspicacité face à la réalité française d'un public migrant d'un dispositif DELF impose un remaniement allant dans le sens de la découverte des techniques</p>

						d'apprentissage et non dans celui de l'exploitation des acquis de façon plus ou moins consciente. Je ne dirais pas utile, mais intéressant. La deuxième partie me paraît trop difficile.
12- Il peut définir ses priorités (p21/65), établir ses objectifs en fonction et s'auto évaluer (p22) Rappel : la liste p21 peut tout à fait être différente que celle présentée	11	1	1			la liste des priorités est intéressante car elle s'ancre dans le quotidien et donc dans la réalité immédiate de l'apprenant. Quant à l'autoévaluation, cela peut être fait en accompagnement mais en auto évaluation pure, je doute. Demande un esprit d'analyse – s'adresse à des profils étudiants La présentation est plus ludique...enfin !!
13- Il peut réfléchir à ses activités d'apprentissage hors cadre de la formation et à ses opportunités d'apprentissage au quotidien (p23-24)	11	1				Je ne peux répondre, tellement cela reste compliqué pour un stagiaire FLE
14- Il peut réfléchir à son approche de l'apprentissage (p27)	111					
15- Il peut planifier son apprentissage (p28)	11	1	1			Encore faut-il que l'apprenant maîtrise le langage supralinguistique
16- Il peut réfléchir sur ce qu'il a appris en fin de journée (p29)	1111					Concret car dépend du ressenti de chacun Attention au terme pourcentage qui risque de ne pas être bien compris
17- Il peut revenir (selon un rythme choisi avec le formateur) sur son auto-évaluation (p30) pour constater ses progrès	111	1				
18- Il peut remplir un journal d'apprentissage (p31)	1	11	1			Très difficile à faire avec des petits niveaux – cela risque de prendre énormément de temps
19- Il peut mener une réflexion sur l'apprentissage du Français à visée professionnelle (32-34)	1	1	11			Mais reformuler les questions – trop complexes à comprendre
20- Regardez les listes de repérages du A1 au B2 (p36-55). Que pensez-vous de l'idée de faire compléter ces listes aux stagiaires afin	11	11				Je pense que cela est utile mais les descripteurs doivent être explicités pour faciliter l'accès au sens. Quand le descripteur est concret comme épeler un mot pour les A1, l'apprenant sera capable d'y répondre facilement. Je crois qu'il est nécessaire de bien expliquer la notion du verbe pouvoir "je peux...". Par contre une liste longue peut être rébarbative. Sachant qu'un professeur a besoin d'une habilitation pour devenir examinateur/correcteur du DELF dans

qu'ils puissent établir (ou prendre conscience) de leurs objectifs ?						<p>le cas de la langue française, on ne peut demander la même analyse de descripteurs à un apprenant allophone. Cela peut être déstabilisant.</p> <p>Mais cela demande beaucoup de temps</p> <p>trop long</p>
	En amont	Tout au long	A la fin			
21- Programme de la formation (p57) : comment pensez-vous que ce programme pourrait-être construit ?	1	111				<p>Une partie générale devrait être faite en amont, puis exemplifier, modifier, spécifier, compléter, etc. et finalement synthétiser ; telle un squelette dont les différents membres seraient façonnés selon les besoins, à la fois du groupe classe, par niveau et de chaque membre de ce groupe classe, penser selon une ligne directrice motivée par les objectifs de la formation. La dernière phase serait celle de vérification tant des objectifs que de leur degré de réussite de sorte que tant l'enseignant/formateur que les stagiaires/apprenants se rendent compte des points forts comme des points à améliorer de la formation et de l'apprentissage effectués.</p>
22- Sous quelle forme se programme pourrait-il être présenté ?	<p>Dossier, cahier avec des feuilles d'objectifs déjà établis pour une évaluation formative en spirale qui permet d'évaluer un même objectif à plusieurs reprises pour valoriser les progrès de chacun avec des références aux activités faites ou à faire, exercices en ligne, applications à utiliser, des exercices écrits etc (exemple: fiche de guidage lors d'une séquence didactique réalisée en ligne). Il faudrait que ce programme ne soit pas une accumulation de photocopies laissées au fond d'un sac mais qui pourrait être le coeur du travail de classe.</p> <p>Sous la forme d'un livret ?</p> <p>Un tel programme devrait, à mon avis, rester en format numérique tant qu'il est en cours de réalisation et passer en mode papier après sa phase d'analyse bilan. Il pourrait même sembler justifier qu'il est la forme un puzzle plus ou moins imposant par sa taille en fonction du temps imparti pour la formation. De plus, établir un code de couleur entre tous me semblent une idée pertinente. Ainsi, rien n'est imposé aux stagiaires et, en plus, lorsqu'ils observeront le programme clos ils repèreront facilement ses différentes phases puisqu'ils auront décidé avec le formateur de la symbolique de chaque couleur. Le dit code de couleur servirait à représenter les différentes phases d'élaboration du dit programme (noir pour tout ce qui aura été pensé en amont, bleu pour les ajouts, verts pour les modifications, violet pour les spécifications et rouge pour l'analyse bilan, par exemple). Cependant, l'élaboration continue d'un tel programme serait chronophage et donc finirait certainement par réduire un nombre déterminé de parties incontournables et fixes (majoritaires) où irait s'articuler un nombre de parties optionnelles et modulables (minimes).</p>					
	Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Pas très utile	Pas du tout utile	

23- Que pensez-vous de l'idée de garder des traces de travaux qui peuvent être significatifs dans son apprentissage ? (p60)	11	11				<p>A la fin de la formation, l'apprenant prend conscience du chemin parcouru.</p> <p>Pour qu'il puisse s'y référer en cas de besoin. J'ai remarqué que les apprenants ont beaucoup de mal à trier les documents qui leur sont donnés ou leurs réalisations</p> <p>À condition que les stagiaires les relisent, notent leurs questions s'ils ont des doutes, les posent à l'enseignant/formateur à la séance suivante, notent les réponses de l'enseignant/formateur, refassent les exercices, en demandant d'autres pour s'entraîner s'ils ont des difficultés...</p> <p>A savoir que généralement les travaux leur sont remis</p>
24- Que pensez-vous de l'idée de consigner des documents qui permettent au stagiaire de constater ses progrès ? (p62)	1	11				<p>à condition que le formateur/enseignant lui apprenne à les constater.</p> <p>Attention à ne pas tomber dans trop d'assistantat</p>
25- Dans les livrets du Conseil Européen s'agissant de la description matérielle du PEL, il est question « d'un gros classeur épais », qu'en pensez-vous ? Des suggestions ?	<p>Dans l'absolu oui mais au quotidien cela peut être difficile à gérer pour le transport par exemple. Le classeur pourrait rester dans la classe.</p> <p>Je suis pour le gros classeur, et c'est ce que je préconise. Mais certains stagiaires n'y adhèrent pas et font un « tas » de leurs documents. Ce qui est compliqué lorsqu'ils en recherchent un en particulier.</p> <p>Ce n'est pas une mauvaise idée, c'est plus facilement modulable. Cependant, à l'heure du numérique, un fichier power point ou Sway, serait tout aussi modulable et aurait l'avantage de s'inscrire dans une initiative respectueuse de l'environnement, d'une part, et, visuellement diversifiée (graphique, schéma, image...) et moderne.</p> <p>Oui, pourquoi pas</p>					
	Oui	Non	NSP	NRP		
26- Pensez-vous qu'une version numérique est envisageable dans vos groupes ?	1	1	1	1		<p>la version numérique doit être seulement un complément car le public ne dispose pas toujours d'outils technologiques adéquats</p> <p>Beaucoup sont encore trop loin d'une pratique en numérique</p> <p>Plus difficilement, car c'est un public qui n'a pas toujours eu l'occasion de manier un ordinateur pour étudiant. Cependant, cela ne me semble pas impossible. Il faudrait élaborer</p>

						<p>le programme en y incluant le caractère fonctionnel de l'outil numérique car ils sont déjà familiarisés, pour bon nombre d'entre eux, à son caractère social.</p> <p>Tout dépend du matériel dont on dispose</p>
	Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Pas très utile	Pas du tout utile	
27- Que pensez-vous du PEL en général ?		11	11			<p>Mais il demande beaucoup de temps pour être renseigné et un niveau des apprenants pour que cela ne devienne pas une galère</p> <p>Le PEL devrait être repensé entre tous : formateurs (dispositif pôle emploi/ Mission Locale, CCAS...), enseignants (du primaire et du secondaire, universitaires et académiques), chercheurs et stagiaires ayant déjà suivi plusieurs formations (asl, FLI, FLE, FOU, FOS, Certification Voltaire...).</p> <p>Certes utile, mais tellement compliqué.</p>
28- Voici un espace pour toute remarque que vous souhaiteriez faire en plus sur le PEL ou toute idée que vous pourriez avoir pour faciliter l'autonomisation des nos stagiaires grâce au carnet de bord	<p>Pour une véritable autonomisation des stagiaires, il faut que les trois parties en présence y mettent les moyens: le formateur, l'organisme de formation et le financeur. Chaque apprenant a besoin d'un temps qui lui est propre et qui doit être respecté si l'on veut réaliser un apprentissage de qualité.</p> <p>Document complet mais qui demande du temps dans la réalisation, temps que nous n'avons pas.</p> <p>À mon humble avis, le PEL est plus abordable pour un public universitaire et certains apartés, tels qu'ils sont formulés, ont surtout un intérêt pour les chercheurs ; en particulier, ceux relatifs aux techniques d'apprentissage.</p> <p>Selon moi, le carnet de bord serait à remanier entre toutes et tous (formatrices/formateurs FLE du dispositif DELF) pour qu'ils deviennent plus visuel, abordable et attrayant pour tous les stagiaires.</p> <p>Je trouve le PEL est extrêmement long et fastidieux. Il ne peut convenir qu'à des niveaux supérieurs à A2. La tournure des questions est difficile. Il ne faut pas oublier que nous avons affaire à des gens, qui souvent, ont un bas niveau en Français, voire dans leur langue maternelle. Certains même dans leur langue maternelle seraient incapables d'une telle réflexion.</p>					

Annexe 26

Analyse statistique et sémantique du questionnaire (Sur 9 pages)

1- Données statistiques concernant les outils du PEL et le PEL en général (23 questions sur 28 basées sur l'échelle de Likert) :

Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Pas très utile	Pas du tout utile
36	22	17	10	0

75 occurrences sur 85 oscillent sur un jugement positif en terme d'utilité (extrêmement utile à assez utile) = 88%

58 occurrences sur 85 oscillent sur un jugement très positif en terme d'utilité (extrêmement utile ou très utile) = 68%

2- Données des autres types de questions :

Question 21 : création du programme	<p>Tout au long de la formation : 3 En amont : 1</p> <p><i>Suggestion : une trame générale (un squelette) faite en amont et qui est adaptée selon les besoins avec des objectifs de formation</i></p> <p><i>Avec Une phase d'éval des objectifs (atteints ou pas) = éval de la formation</i></p>
Question 22 : format de présentation du programme	<p><i>Dossier</i></p> <p><i>Cahier avec des feuilles d'objectifs</i></p> <p><i>Une évaluation formative en spirale</i></p> <p><i>Sitographie</i></p> <p><i>Un livret</i></p> <p><i>Format numérique tant que le programme est sur le banc d'essai</i></p>
Question 25 : compiler les document dans un classeur ?	<p>L'ensemble des 4 réponses est positif : compiler le PEL dans un classeur semble être une idée recevable</p>
Question 26 : faire une version numérique du PEL ?	<p>- 2 formatrices sur 4 pensent qu'une version numérique n'est pas envisageable, justifications : <i>public loin du numérique</i></p> <p>- 1 formatrice n'a pas répondu</p> <p>- 1 formatrice ne sait pas, justification : <i>selon matériel disponible dans les centres de formation</i></p>

3- Données sémantiques en termes laudatifs et dépréciatifs

68

Questions 1 à 20 : les Outils du PEL

Termes laudatifs	Termes dépréciatifs
<p>Intéressant (x5)</p> <p>Concret</p> <p>Incontournable</p> <p>La présentation est plus ludique...enfin !!</p> <p>Utile pour l'enseignant</p> <p>Utile (pour le stagiaire)</p>	<p>- Remarques par rapport au niveau de l'exercice qui n'est pas adapté (x10)</p> <ul style="list-style-type: none"> -S'adresse à des profils étudiants (x3) -Très difficile à faire avec des petits niveaux - Pas abordable pour des débutants. -J'imagine mal un A1 A2 répondre en autonomie – Même un B1 -Très compliqué pour les bas niveaux - Document pouvant être renseigné par des bons B1 minimum - Ne peut être rempli en autonomie - Très difficile à remplir pour un niveau A1, voire A2 <p>- Complexité x 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trop complexes à comprendre (x3) - Complexe - Très complexe - Compliqué - Trop difficile - Difficulté à expliquer - Il faudra encadrer son utilisation d'explications souvent trop fastidieuses <p>- Chronophage x3</p> <p>- Long x2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Long - Trop long <p>- Pas d'utilité x 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peu utile - Non pertinent - La majeure partie des stagiaires ne verra pas d'intérêt dans la première question <p>- Déstabilisant</p> <p>- Peu conforme aux capacités et intérêt des stagiaires</p>

Total termes laudatifs : 10

Total termes dépréciatifs : 27

Questions 27 et 28 : sur le PEL en général

Termes laudatifs	Termes dépréciatifs
<p>Utile</p> <p>Document complet</p>	<p>Extrêmement long</p> <p>Fastidieux</p> <p>Tellement compliqué</p>

	<p>Complexité : certains même dans leur langue maternelle seraient incapables d'une telle réflexion</p> <p>Chronophage (terme résumé) x 2</p> <p>Niveau (x2) Il ne peut convenir qu'à des niveaux supérieurs à A2. (Nécessite) un (certain) niveau des apprenants pour que cela ne devienne pas une galère</p>
--	--

Termes laudatifs : 2 occurrences

Termes dépréciatifs : 8 occurrences

Au total sur l'ensemble de l'enquête :

Termes laudatifs : 12 occurrences

Termes dépréciatifs : 35 occurrences

4- Statistiques de profils :

Genre : 4 femmes

Age : 2 personnes entre 45 et 60 ans / 2 personnes entre 35 et 45 ans

Etudes :

-Formation de formateurs

-Licence LLCE Espagnol, DAEFLE et M1 FLES

-Maîtrise FLE

-Maîtrise Sciences Economiques + BTS informatique de Gestion

Expérience dans les formations DELF : 2 ans / 4ans / 5 ans / 10 ans

Expérience dans le FLE : / 10 ans (x2) / 16 ans / + de 25 ans

Expérience dans le secteur de la formation pour adultes : 3 ans / 5 ans / + de 25 ans / 31 ans

Annexe 27
Extrait du PEL pour adultes migrants – M

Renseignements personnels

Nom de famille : _____

Prénom(s) : _____

Adresse : _____

Code postal : _____

Téléphone : _____

Portable : _____

E-mail: _____

Date de naissance : _____

Pays d'origine : _____

Nationalité(s) : _____

En/au (*pays*) depuis : _____ **(date)**

Profession : _____

Formation/profession :

Mon objectif en termes d'emploi/études/activités :

Passe-temps ou centres d'intérêt :

Langues utilisées régulièrement :

Annexe 28
Extrait du PEL pour adultes migrants – N

Réflexion sur ce que j'ai appris aujourd'hui
Auto-suivi de l'apprentissage en classe

Date : _____ Thème : _____

Vous venez d'avoir un cours de langue. Prenez cinq minutes pour réfléchir à ce que vous avez appris pendant cette séance.

Les questions suivantes vous guideront dans votre réflexion :

- Avez-vous travaillé seul, à deux, ou avec un groupe d'apprenants? _____
- Quel pourcentage du cours avez-vous entièrement compris ? _____%
- Avez-vous posé des questions ? _____
- Avez-vous pris des notes utiles ? _____
- Quelle partie du cours a été la plus utile ? _____
- Le cours était-il axé sur l'écoute, la lecture, la production écrite, ou les trois à la fois ?

- Ce cours a-t-il permis d'améliorer votre connaissance de la langue ou du sujet ? _____
- Avez-vous appris quelque chose dont vous pourriez vous servir dans une autre situation ? _____
- Qu'allez-vous faire pour retenir ce que vous avez appris aujourd'hui ?

- Avez-vous pu utiliser votre première langue ou toute autre langue pour vous aider ?

- Si oui, comment cette langue vous a-t-elle été utile ?

- Ce cours vous a-t-il plu ? _____
- Pourquoi ?

Annexe 29
Extrait du PEL pour adultes migrants – O

Mon approche de l'apprentissage

Le lieu que je préfère pour travailler : _____

Le moment de la journée que je préfère pour travailler : _____

Le temps maximum que je peux passer à travailler sans faire de pause : _____

Les activités que j'aime pratiquer pendant que je travaille (écouter de la musique, utiliser l'ordinateur ou travailler avec une autre personne) :

Ce que je trouve facile dans l'apprentissage des langues : _____

Ce que je trouve difficile dans l'apprentissage des langues : _____

Ce que je fais pour retenir les nouvelles informations : _____

Comment je m'entraîne à utiliser ma langue cible : _____

Mes points forts dans l'apprentissage des langues : _____

De quelle manière j'utilise ma première langue (ou toute autre langue) pour soutenir mon apprentissage ? : _____

Annexe 30
Propositions pour le carnet de bord
(sur 7 pages)



CARNET DE BORD PEDAGOGIQUE

ALYNEA – Association Lyonnaise Nouvelle d’Ecoute et d’Accompagnement
53 rue Dubois-Crancé 69600 Oullins Tél : 04 78 50 16 05 – Fax : 04 78 50 10 01
Numéro SIRET : 30136563100037 - N° Déclaration d’activité : 82 69088976

MON CARNET DE BORD

Je m'appelle
(nom)_{[L][L]}_[SEP]

J'habite à
(ville)_{[L][L]}_[SEP]

Je viens de / du (pays)_{[L][L]}_[SEP]

J'aians (âge),

Je suis allé(e) à l'école jusqu'à..... ans (âge).

Mon plus haut diplôme c'est
.....

Mon objectif pour cette formation c'est :
.....
.....
.....

À la maison, je parle (langue).

Les langues que je connais :

Langue	Ce que je sais faire dans ces langues (x)				Contexte
	 Parler	 Ecouter	 Lire	 Écrire	

MES ÉVALUATIONS VERS LE DELF

Mon objectif pour le DELF, c'est :

100%

0%



ÉCOUTER

Évaluation Diagnostique
____/____/____

Évaluation Intermédiaire
____/____/____

Évaluation Finale
____/____/____



LIRE

Évaluation Diagnostique
____/____/____

Évaluation Intermédiaire
____/____/____

Évaluation Finale
____/____/____



ÉCRIRE

Évaluation Diagnostique
____/____/____

Évaluation Intermédiaire
____/____/____

Évaluation Finale
____/____/____



PARLER

Évaluation Diagnostique
____/____/____

Évaluation Intermédiaire
____/____/____

JOURNAL DE BORD

Je réfléchis à mes objectifs et activités d'aujourd'hui...

Date : _____

1- Observez vos objectifs et faite une croix dans la colonne qui correspond.

MES OBJECTIFS	* Je ne suis pas capable	** Je dois encore travailler	*** Je suis capable
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"><p>NOTE À L'ATTENTION DES FORMATEURS : VOUS POUVEZ UTILISER CETTE ZONE POUR INSCRIRE LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE VOS STAGIAIRES EN AMONT DU COURS</p></div>			

MES ACTIVITÉS

2- Qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui ? Complétez les sections.



ÉCOUTER



LIRE



ÉCRIRE



PARLER



GRAMMAIRE



VOCABULAIRE

AUTRES ACTIVITÉS :

JE RÉFLÉCHIS À COMMENT J'APPRENDS

Date : _____

Complétez la fiche :

1 - Le lieu que je préfère pour travailler :

2 - Le moment de la journée que je préfère pour travailler :

3 - Le temps maximum que je peux passer à travailler sans faire de pause :

4 - Les activités que j'aime pratiquer pendant que je travaille (écouter de la musique, utiliser l'ordinateur ou travailler avec une autre personne) :

5 - Ce que je trouve facile dans l'apprentissage des langues :

6 - Ce que je trouve difficile dans l'apprentissage des langues :

7 - Ce que je fais pour retenir les nouvelles informations :

8 - Comment je m'entraîne à utiliser le français ?

9 - Mes points forts dans l'apprentissage des langues :

10 - Comment j'utilise ma première langue (ou toute autre langue) pour apprendre ?

JE RÉFLÉCHIS À MA JOURNÉE DE TRAVAIL

Date : _____

Complétez la fiche :

1 - Aujourd'hui, pendant le cours :

J'ai tout compris

J'ai compris en général

Je n'ai pas tout compris

Je n'ai rien compris

2 - J'ai travaillé :

tout seul

à deux

en

groupe

et je préfère travailler :

tout seul

à deux

en

groupe

3 - J'ai posé des questions :

oui

non

4 - J'ai pris des notes utiles :

oui

non

5 - Aujourd'hui, j'ai appris des choses qui vont être utiles pour moi : oui non

Si oui, quelles choses sont utiles pour moi ?

6 - Pour mémoriser ce que j'ai appris aujourd'hui, je vais...

7 - Aujourd'hui, j'ai utilisé ma première langue pour m'aider : oui non

Si oui, comment est-ce qu'elle m'a aidé ?

8 - J'ai aimé le cours aujourd'hui : oui non
Parce que...

Annexe 31

Comment écrire une carte postale ?

1- Observez la carte postale de Lili et barrez ce qui n'apparaît pas :

- Lili salue et dit au revoir,
- Lili demande des nouvelles,
- Lili demande des renseignements à la réception,
- Lili comprend un dialogue entre deux touristes,
- Lili décrit ses activités,
- Lili décrit des lieux,
- Lili dit le temps qu'il fait,
- Lili exprime ses impressions,
- Lili demande combien coûte un billet de train au guichet.

2- Et vous ? Savez-vous écrire une carte postale en français ?

Je veux écrire une carte postale. Est-ce que ...	Je ne suis pas capable	Je dois encore travailler	Je suis capable
✓ je peux saluer et dire au revoir dans un message écrit ?			
✓ je peux demander des nouvelles dans un message écrit ?			
✓ je peux écrire des phrases simples sur mes activités ?			
✓ je peux écrire des phrases simples pour décrire un lieu ?			
✓ je peux écrire des phrases simples sur le temps qu'il fait ?			

✓ je peux exprimer quelques impressions simples ?

--	--	--

Annexe 32

Transcription de l'entretien semi-directif avec Éric Laurent (sur 4 pages)

ENTRETIEN AVEC ÉRIC LAURENT

Directeur du Pôle « Emploi - Formation »

Objectifs : mieux connaître le terrain, comprendre ses représentations de l'autonomie, comprendre son point de vue sur le carnet de bord et le carnet de bord en tant qu'outil sur l'autonomisation.

Remarques : l'entretien ayant duré 3h15, j'ai décidé de ne pas le transcrire dans sa totalité. Pour tout ce qui concerne la présentation d'Alynéa, j'ai effectué une simple prise de notes des informations qui m'ont été essentielles à la rédaction de mon mémoire. J'ai par ailleurs transcrit la grande majorité de notre conversation concernant l'autonomie. Il est à noter que, s'agissant de l'autonomie et du carnet de bord, j'ai finalement décidé de ne pas exploiter l'entretien avec E. Laurent pour n'analyser que les interprétations des formatrices.

La question de l'accompagnement :

Prise de note

L'accompagnement vers quoi ?

« ben vers son évolution »

's'il y a détection de souci, c'est important de les repérer » pour pouvoir en référer aux autorités : il y a une vigilance.

001 : donc il y a une vigilance

002 : ouais+ ouais + on est face à des public fragiles + pour la plupart de nos activités donc si on est face à des public fragiles, y peut-être besoin de voir la personne dans son ensemble. Et :: c'est pour ça que c'est pas simplement la progression de FLE et le DELF qui compte mais c'est l'accompagnement de la personne aussi. Et :::

003 : mais l'accompagnement vers quoi ?

004 : ben : vers son évolution ! par rapport / alors/ il y a l'évolution quand on est sur un DELF, son évolution en terme de français pour pouvoir passer son DELF mais aussi son évolution pour sa capacité à apprendre , à s'intégrer : etcétera à : / après y a pas forcément de critères par rapport à ça là on est bien d'accord. On est ++ ouais / dans une dynamique d'évolution et là ça renvoie à:: à quelque chose que j'apprécie beaucoup dans l'association, dans les, dans les valeurs + de l'association euh ::: figurent notamment le fait de vouloir développer le pouvoir d'agir des personnes. Donc c'est voilà,

005 : qu'est-ce

006 : si je devais résumer cet accompagnement, c'est pour développer leur pouvoir d'agir. Donc, si elles sont face à des :::, si on repère qu'elles sont face à des :, à des difficultés sociales euh lourdes et ben c'est peut-être les inciter ne serait-ce qu'à aller voir une assistante sociale au passage. Ça peut-être ça. Ça veut pas dire, qu'il faut passer après toutes, 25 heures à faire l'assistante sociale et ::, etcétera mais ça veut dire qu'il faut essayer d'être vigilant pour pouvoir passer le relais à d'autres professionnels qui ::: qui pourront accompagner ces personnes sur d'autres volets.

007 : mm okay. (2 :07 :18)

008 : j'ai une question un peu bizarre qui me vient à l'esprit. Avec le FLE en quoi on fait de l'insertion ? (2 :07 :58)

009 : on on ne fait pas de l'insertion

010 : professionnelle hein, je parle de professionnelle

011 : donc, on ne fait pas de l'insertion professionnelle, on crée des conditions favorables à l'insertion professionnelle + on participe à la création des conditions favorables à l'insertion professionnelle. Si la personne :: prenons un exemple bateau hein mais si la personne elle veut faire euh elle veut être serveur dans un restaurant c'est vite assez :: vite assez problématique ! ou si elle veut ne serait-ce que travailler en cuisine aussi dans un restaurant euh si elle ne parle pas un mot de français c'est problématique, ça va favoriser son isolement dans l'équipe. Alors que si elle arrive à : à :: parler français ben ça lui permettra p'têtre de se faire embaucher plus facilement et puis ça favorisera sans doute son insertion au sein de l'équip- sa réelle insertion professionnelle et sociale.

012 : mm okay

013 Si on parle du pouvoir d'agir + en quoi + alors là j'arrive sur mon dernier volet. Euh en quoi on peut comparer ce que vous appelez le pouvoir d'agir avec l'autonomie ?

014 : alors++ euh. Alors déjà c'est qu'est ce qu'on appelle l'autonomie. (rire) heu je vais essayer d'être au plus simple, de mon point de vue que je me synthétise ça aussi euh

015 : rires prenez votre temps

016 : Dans l'autonomie+ je vois le fait d'avoir un certains nombres de réserves, entre guillemets, intérieures euh, quand je dis intérieures, ça peut être que l'on a en soi+ ou que l'on a via notre entourage+++ Et qui du coup nous permette de faire face à des situations +++ et donc de ::: de nous permettre de ne pas perdre pied. C'est que quand on a plus d'autonomie on perd pied. On coule. Donc l'autonomie je la définis vraiment dans un rapport à l'environnement et une capacité/ oui dans un rapport d'existence face à l'environnement et dans une capacité à se frayer ce son propre chemin au sein de l'environnement.

017 : okay+ et le pouvoir d'agir ?

018 : euh mais ça ça nécessite

019 : pardon allez-y continuez continuer

020 : ouais du coup ça nécessite + je voulais dire ça euh c'est c'est pas un terme qui me convient absolument mais c'est terme++C'est un français euh biologiste de mémoire qui s'appelait Pierre Rimouris au début du 20ème

donc la déf très biologique : 2 :12 :18

...(On peut dire aussi) des ressources pour pouvoir vous frayer un chemin et ne pas être complètement ballotté par les flots. Et donc face à ça le pouvoir d'agir et bien justement euh c'est c'est développer les réserves qui vont vous permettre de développer les réserves qui vont vous permettre de rentrer dans l'action face à l'environnement. Et Si on prend le cas du français + ben dès lors que vous maîtrisez la langue ça vous donne une capacité d'être en interaction avec les gens donc de pouvoir agir avec eux ou contre eux mais en interaction avec eux. Ça vous donne une capacité à agir. Euh ::: donc c'est en ça que je vois le lien avec l'autonomie.

021 : Qu'est-ce que vous entendez par faire face à l'environnement ?

022 : Ben faire face à l'environnement c'est ::: quand vous avez besoin de trouver un job et ben il faut trouver un job / il faut pouvoir faire face à l'environnement par exemple si on prend ce cas-là hein.....

023 : si vous deviez brosser un portrait général du public qu'on a dans nos formations, comment vous les décririez.

024 : Ben sur les formations DELF (...) je dirais heu plutôt des personnes migrantes d'origine récente ou ancienne. Migration récente donc avec besoin d'apprendre le français pour pouvoir rentrer un peu au moins dans la société et lui faire face et non pas j'sais pas comment dire heu une poussière dans un coin donc pour pouvoir commencer à rentrer dans la société au sens propre du terme heu ou pour les personnes d'origines migrantes plus anciennes heu et bien se sortir de situation qui ::: euh d'une maîtrise insuffisante du français qui les bloque dans les évolutions professionnelles et qui ::: et dans leur vie tout court.... (...) pour aussi affirmer leur identité sociale euh qu'est ce que je voulais dire voilà ils sont pas forcément les plus simples pour l'apprentissage du FLE du Français parce que ::: ils peuvent avoir un vécu ::: de très longtemps de très mauvaises habitudes et que désapprendre est toujours plus compliqué qu'apprendre....(....)

Ce sont des personnes qui ont une fragilité puisqu'elles arrivent et qu'elles ne maîtrisent pas la langue mais que pour autant ça peut être des personnes qui peuvent être pour certaines très peu structurées parce qu'elle n'ont pas été à l'école dans leur pays ou d'autres sont très structurées parce qu'elles ont été fortement à l'école dans leur pays ou études supérieures comprises. Et certaines ont pu avoir des responsabilités dans leur pays et d'autres n'en ont pas donc c'est un public qui va être hétérogène heu de ce point de vue là+ et y compris dans les références culturelles puisqu'on a des origines d'arrivée très diverses !

025 : Pour les formations de Pôle Emploi on parle de l'autonomisation de nos stagiaires. Est-ce que là vous gardez la même définition ?

026 : euh oui ↑

027 : quelle démarche vous imaginez pouvant encourager cette autonomie ↑

028 : +++ alors là, vous mes posez une colle.

029 : si ça vient pas ça vient pas hein

030 : Non mais Dans les démarches possibles, on pourrait imaginer que dans nos progressions on a affaire aussi des activités autour de apprendre à apprendre. Qu'est-ce qu'apprendre etcétera + ça on pourrait très imaginer l'insérer au fil du parcours et de manière différente selon que les personnes sont sur un niveau A1 ou B1 bien sûr. Heu ::::

et de manière différente peut-être aussi dans l'idéal mais c'est plus compliqué à faire selon leur niveau culturel. Si c'est quelqu'un qui a déjà eu un haut niveau culturel dans son pays, le savoir apprendre, il l'a peut-être déjà + quelqu'un qui est sorti peut-être équivalente CM2 dans son pays + c'est un peu compliqué.

031 : Donc là on est sur ce que vous disiez on est sur un travail d'individualisation.

032 : ouais + moi chui convaincu que ::: qu'on ::: qu'on est condamné à ça + parce qu'on est quelque part le réceptacle de ::: gens qui sont confrontés à des difficultés et ces : difficultés elles peuvent être très variables. Et comme on est réceptacle et ben on prend un peu tout et comme on prend un peu tout et ben : si on se contente de faire la même chose on sera forcément en mauvaise qualité de service + pour elles et pour la société

033 : m m m + m okay ++ donc si je résume ce que vous me dites + donc euh vous insistez vraiment sur le côté de l'apprendre à apprendre + donc euh

034 : oui

035 : développer des stratégies euh des stratégies d'apprentissage eu comprendre les styles cognitifs et cetera et ensuite euh :: bien sûr selon le niveau culturel et donc + aller vers l'individu et vraiment prendre la personne euh face à ses connaissances.

036 : mm

037 : et ses ses compétences↓

038 : d'ou on retombe sur la question de l'accompagnement du coup.

039 : À votre avis, comment à votre avis on pourrait instaurer plus d'autonomie des stagiaires dans les formations DELF. Est-ce qu'il y a des choses qui vous viennent + par rapport à ça ?

040 : ben + déjà moi y a un point qui me semble euh : important + c'est de ::: de faire / comment dire / de mettre la question de la responsabilité en avant.

041 : mm

042 : c'est à dire que le que l'autonomie ce n'est pas quelque chose que l'on achète + pas quelque chose que l'on nous donne. C'est quelque chose que les gens construisent. Et euh ::: et pour et pour construire euh ::: et bien à un moment donné et ben y a une responsabilité individuelle et la première responsabilité c'est déjà de s'engager pleinement dans le travail de formation. Si la personne ne s'engage pas ben + forcément. déjà à la limite son développement d'autonomie sur le français.++ heu ::: Je pense que c'est/ 'fin un axe en tout cas de travail de ça, ça me paraît être la responsabilité des individus. Donc la responsabilité / donc l'engagement dans le travail et la responsabilité dans l'analyse euh des ses pratiques, de ses envies, de sa vie, de ce qu'ils veulent faire, des obstacles qu'ils rencontrent, des opportunités qui se présentent ++ etcétera

043 : donc dans ce qu'ils veulent faire, une analyse peut-être de leur objectifs ?

044 : ouais + c'est pas que de leurs objectifs, c'est une analyse de leur environnement euh :++ de leur environnement, de ce qu'ils sont et : et de ce qu'ils veulent.

045 :+++OK+++++

046 : ou de ce qu'ils pourraient vouloir. Parce que celui qui ne sait pas ce qu'il veut, il ne pourra pas développer une autonomie / il ne pourra pas la travailler en tant que telle par rapport à des objectifs / du coup il sera tout le temps balloter par les flots et je ::

047 : après ce qu'on veut ça peut devenir un objectif ! Si on sait ce qu'on veut + ça devient un obj + ouais ok

048 : ah oui oui oui oui ben c'est à dire qu'après si on sait ce qu'on veut. Heu comment dire ça ?

049 : on y travaille

050 : quand on veut obtenir son master 2 ++ ben du coup on peut se donner l'objectif de terminer son mémoire. (rires)

051 : par exemple, voilà, par exemple ! Il faudra que je vous en parle d'ailleurs. HUUUUUM, okay. + donc j'ai noté mettre la question de la responsabilité en fait de au centre des préoccupations eh

052 : ouais moi ça me semblerait euh ::: un des point d'ancr.. une des portes d'entrée pour essayer de faire travailler les gens sur l'autonomie. Heuum ++ ouais la responsabilité sur les activités et sur ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent etc.

053 : alors si par exemple / c'est intéressant ce que vous m'avez dit parce que vous avez dit « l'autonomie on vous la donne pas ». euh ::: est-ce que vous pesnez pas que c'est aussi au formateur de donner l'autonomie ?

(...)

054 : euh ::: ben c'est à dire, de mon point de vue dans ma conception mais c'est peut-être erroné mais dans ma conception, l'autonomie c'est vraiment quelque chose qui est un construit interne + le formateur lui + il va pouvoir apporter des conditions autour pour favorise l'émergence d'un certain nombre de choses + dans les apprentissages etc. ché pas moi par exemple, au plan pédagogique j'aime beaucoup le travail qui consiste à faire expliciter les personnes sur leur conception de ché pas+ moi je vous disais j'ai plutôt une formation en économie ben :: les faire réfléchir sur ce qu'est la valeur en économie, sur le prix ::: j'aime beaucoup les emmener dans la discussion et pousser à discuter et éclaircir les concepts au fur et à mesure pour les amener à dire « ah oui mais là c'est contradictoire » et dès lors qu'on les amène a faire la contradiction dans leur propres propos, on peut leur permettre faire un saut logique.

055 : d'accord, donc là vous me parlez déjà d'une manière d'agir en classe / si on est en classe / euh active/ euh par je pars de ce que je sais etcétera et ensuite une mise en ::: euh un peu une confrontation euh un peu de la communication pas paradoxale mais faire une confrontation pour créer une espèce d'Eureka + dans l'idée.

056 : mm, par exemple (02 :33 :30)

(... confusion inaudible entre les deux interlocuteurs) c'est pour ça je vous disais le formateur il apporte un contexte , il apporte des moyens etcétera pour favoriser le développement, ce développement-là. Mais c'est aussi parce que je suis sur une conception au plan euh au plan euh conceptuel d'un ::: d'un :: apprentissage qui se construit / J'ai horreur d'entendre dire que l'on apprend aux personnes, ce sont elles qui apprennent en fonction d'un contexte qu'on leur apporte.

057 : Ok ok donc+ le plus d'autonomie on est dans une question de discussion, construction, responsabilisation huuum, le fameux carnet pédagogique que je vous ai renvoyé.

Annexe 33

Clés de lecture pour la transcription de mes entretiens semi-dirigés

Dans chaque transcription, je réfère aux personnes de la manière suivante :

A = Alice

C = Caroline

J = Juliette

Mrl = Marlène

M = Marion (moi)

Code utilisé :

- Les mots entre parenthèses : pour ajouter du contexte, souvent des rires.
- Mots soulignés : discours de deux interlocuteurs se chevauchant
- « + » : pause d'une seconde dans le discours. ++ : deux secondes etc.
- « : » : allongement de la syllabe d'une seconde environ
- « / » : auto-interruption dans une phrase
- (...) : coupes effectuées lorsque le discours ne m'a pas paru intéressant pour les besoins du devoir ou que nous digressons sur des aspects techniques de notre conversation.
- (xxx) discours inaudible à l'enregistrement
- « discours entre guillemet » : la personne imagine qu'elle s'adresse directement à ses stagiaires ou imagine le discours des stagiaires.

- J'ai choisi de maintenir la ponctuation usuelle telle que les points d'exclamations et d'interrogation et point de fin de fin de phrases.

- Les tours paroles sont parfois longs car j'ai décidé de ne pas m'accorder de tour de parole lorsque j'ai émis des petits mots d'encouragement de type « ok, d'accord, humhum , je vois, etc.» afin de ne pas interrompre les flots de pensées lors de la transcription.

Bibliographie

Acker, P. (2017). Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues. *Alsic*, Vol. 20 (3). Repéré à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/alsic.3209>

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, Vol. 29 (2), 9-44.

Atlas, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic*, Vol.3 (1), 109 – 123.

Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage - L'innovation dans la formation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Carton, F. (2009). L'autonomie, un objectif de formation. *Le Français dans le Monde*, 50, 57-66.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'Aplut*, Vol. XXI (3), 8-20.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Ciekanski, M. (2019). Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ? Dans *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? : conférence de consensus, 13 et 14 mars 2019, notes des experts* (p. 88-101). Paris : Cnesco. Repéré à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf

Constanzo, E. (2016). *L'autonomie de l'apprentissage et son contexte psychologique : comment on apprend, apprendre à apprendre*. Repéré à l'adresse : <http://intelligentsia.tn.over-blog.com/2016/05/1-1-l-autonomie-de-l-apprentissage-et-son-contexte-psychologique-comment-on-apprend-apprendre-a-apprendre.html> (Consulté le 07 avril 2020).

Cuq, J.-P., & Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

David, C., Dejean, C., & Trimaille C. (2017). *Elèves allophones et français langue de scolarisation* [cours de master Didactique des langues, parcours FLES]. Plateforme du CNED.

Delahaie, J., & Canut, E. (2018). Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec). *Le langage et l'homme, Revue didactique du français*, 532, 7-18.

Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Cahiers de l'Aplut*, Vol. 35 (1). Repéré à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/aplут.5315>

Filippi, M. (2013). Au delà de l'autonomie, l'empowerment. *Le sociographe, Hors Série* Vol. 6, 193-203.

Ferrari (De), M. (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France - Nommer autrement pour faire différemment. *Le Français Dans Le monde*, 44, 20-28.

Foucher, A.L., & Pothier, M. (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Alsic*, Vol. 10 (1) 145-157.

George, C. (2015). *Environnement et autonomie d'apprentissage de langue : le cas d'apprenants de FLE apprentis en France*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage et Didactique des Langues. Université de Lorraine, Nancy.

Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108, 106-116. doi:10.3917/rsi.108.0106.

Gremmo, M.J., & Riley, P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé, l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, 23, 81-107. Repéré à l'adresse : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/07_gremmo_riley.pdf

Harris, V. et al. (2002). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Editions du Conseil de l'Europe.

Holec, H. (1979). *Autonomie et Apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Lazenby-Simpson, B. (2012a). *Le portfolio européen des langues pour migrants adultes – Guide à l'usage des enseignants*. DGII – Service de l'éducation, Conseil de l'Europe.

Lazenby-Simpson, B. (2012b). *Portfolio européen des langues - Migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil*. DGII – Service de l'éducation, Conseil de l'Europe.

Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 24, 61-80.

Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 121, 317-340.

Little, D. (2011). *Portfolio européen des langues, guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*. Graz, Autriche : Conseil de l'Europe.

Little, D. (2012a). *L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Unité des politiques linguistiques. Service de l'éducation Conseil de l'Europe.

Little, D. (2012b). *L'intégration linguistique des migrants adultes et le portfolio européen des langues : introduction*. Unité des Politiques linguistiques. DGII – Service de l'éducation, Conseil de l'Europe.

Mercier, E. (2016). Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions Quelle pertinence à l'obligation de formation et d'examen linguistique ? [texte présenté au

Symposium LIAM/ILMA 2016 - Conseil de l'Europe]. Repéré à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01565223/document>

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4. Repéré à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rdlc/5071>

Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle. Le français dans le monde, 246. Repéré à l'adresse : <https://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde/> (consulté le 07 juillet 2020).

Poteau, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : Le cas de l'Université de Strasbourg. *Cahiers de l'ILOB*, Vol.7, 3-13.

Vadot, M. (2017). *Le français, langue d'« intégration » des adultes migrant·e·s allophones? Rapports de pouvoir et mises en sens d'un lexème polémique dans le champ de la formation linguistique*. Thèse de Doctorat, Université Montpellier III, Montpellier.

Vicher, A. et al (2011). *Référentiel Français Langue d'Intégration*, Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.

Sitographie

Alynéa (2020) *Notre mission*. Repéré à l'adresse : <http://alynea.org> (consulté le 15 mai 2020)

Autonomie. (2020). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à l'adresse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779?q=autonomie> (Consulté le 15 mai 2020)

BNF (2020). *Emancipation et autonomie*. Repéré à l'adresse : http://expositions.bnf.fr/lumieres/arret/02_1.htm (Consulté le 13 juillet 2020).

Haut Conseil à l'Intégration (2020). *Mots de l'intégration*. Repéré à l'adresse : <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html> (Consulté le 15 juin 2020).

INSEE (2020). *Immigrés, étrangers*. Repéré à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212> (Consulté le 15 juin 2020).

INSEE (2020). *L'insertion des immigrés, de l'arrivée en France au premier emploi*. Repéré à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3640742> (Consulté le 15 juin 2020)

La Cimade (2020). *Qu'est-ce qu'un migrant ?* Repéré à l'adresse : <https://www.lacimade.org/faq/qu-est-ce-qu-un-migrant/> (consulté le 12 juillet 2020)

Légifrance (2020). *Décret n° 2018-593*. Repéré à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/7/9/INTV1733398D/jo/texte> (consulté le 15 juin 2020).

Pole Emploi (2020). *Formation des demandeurs d'emploi*. Repéré à l'adresse : <https://statistiques.pole-emploi.org/formation/publication> (consulté le 07 juin 2020)

Table des matières

Sommaire	4
Introduction	6
Partie 1 - LA QUESTION DE L'AUTONOMIE CHEZ LES APPRENANTS ADULTES MIGRANTS	8
Chapitre 1. L'autonomie	9
1. L'humain et l'autonomie dans la société occidentale	10
1.1. L'autonomie : un questionnement au long court chez l'humain	10
1.2. Un concept nécessitant un étayage.....	10
2. L'autonomie en didactique des langues et ses implications.....	11
2.1 Définition	12
2.2 Une compétence à acquérir	13
2.3 Une redistribution des rôles	13
3. L'accompagnement de l'apprenant vers un enseignement hétéro-dirigé.....	16
3.1. Un appui conceptuel	16
3.2. Un appui psychologique prenant en compte la motivation	17
3.3. Un appui méthodologique.....	19
3.3.1. L'anticipation	19
3.3.2. La réflexivité.....	20
3.3.3. Les stratégies d'apprentissage	21
Chapitre 2. La formation linguistique du public adulte migrant	22
1. Définitions et données chiffrées	22
2. Evolution du domaine associatif à la politique d'accueil et d'intégration	23
2.1. Un objet didactique en marge pendant de nombreuses années	24
2.2. La professionnalisation du domaine s'accélère dans les années 90	24
2.3. L'apprentissage du français devient obligatoire pour les non-Européens	24
3. Quel français enseigner aux migrants?.....	26
3.1. Le public migrant : une hétérogénéité maximale	26
3.2. Désignation d'un champ de formation	28
Chapitre 3. Vers une autonomisation des apprenants adultes migrants	31
1. Prendre en compte les connaissances de tous	31
2. Le CECR : un outil adapté pour répondre aux besoins des migrants	32
3. Le Portfolio Européen des Langues : un outil de l'autonomisation intéressant pour la FLmig.....	33
3.1. Présentation générale du PEL pour migrants adultes.....	34
3.2. Un outil concret pour engager une démarche d'autonomisation.....	35
Partie 2 - PRESENTATION DU TERRAIN, PROBLEMATISATION ET METHODOLOGIE	38
Chapitre 4. Présentation du terrain.....	39
1. Présentation générale d'Alynéa	39
1.1. Un appui bienveillant pour que chacun accède à son « pouvoir d'agir »	39
1.2. Un domaine d'expertise balayant un large spectre d'aides sociales	39
1.3. Focus sur le pôle « Insertion -Formation »	40
2. Pôle Emploi : un pourvoyeur clé de formation.....	40
2.1. Le plan PIC et ses conséquences pour Alynéa.....	40
2.2. Des réponses aux appels d'offres faites en association avec d'autres organismes.....	41
3. Les formations DELF de Pôle Emploi.....	41
3.1. Quel objet didactique ?	42
3.2. Organisation des formations.....	42
3.2. Des formations à grand potentiel mais pas toujours adaptées	44
4. Présentation du carnet de bord et de mon expérience personnelle.....	44
4.1. Le suivi évaluatif.....	45
4.1.1. Description du document	45
4.1.2. Mon expérience en tant qu'utilisatrice	46
4.2. Le journal de bord	46

4.2.1. Description.....	46
4.2.2. Mon expérience en tant qu'utilisatrice.....	46
Chapitre 5. Problématisation et présentation de la méthodologie de recherche.....	48
1. Problématisation.....	48
2. Une recherche-action inspirée par mon lieu de travail.....	49
3. Une recherche-action qui s'inscrira dans la durée.....	50
4. Méthodologie du recueil des données.....	51
4.1. Deux entretiens semi-directifs pour atteindre différents objectifs.....	52
5. Le questionnaire.....	56
5.1. Déroulement.....	56
5.2. Présentation du questionnaire.....	57
5.2.1. Présentation générale.....	57
5.2.2. Le corps du questionnaire.....	58
5.2.3. Retour d'impressions.....	60
Partie 3 - ANALYSE DE DONNÉES ET PROPOSITIONS D'AMÉLIORATIONS DU CARNET DE BORD.....	61
1. Un objet polymorphe.....	62
2. La posture apprenante.....	63
2.1. Des stagiaires qui savent travailler seuls.....	63
2.2. Des stagiaires qui savent poser des questions et demander de l'aide.....	65
3. La posture enseignante.....	66
3.1. Des formatrices qui montrent le chemin.....	66
3.2. - Des formatrices qui encouragent fortement l'entraide.....	66
1. Comprendre le rapport actuel des formatrices au carnet de bord.....	69
1.1. Des formatrices connaissant peu le carnet de bord.....	69
1.2. Un outil déprécié.....	69
2. Commentaires et suggestions d'améliorations par les formatrices.....	70
2.1. Remarques et idées concernant la page « suivi du parcours ».....	71
2.1.1. Un parcours évaluatif lourd.....	71
2.1.2. Idée d'amélioration.....	71
2.2. Remarques et idées concernant le journal de bord.....	71
2.2.1. Un outil utile et motivant.....	71
2.2.2. Les recommandations des formatrices.....	72
1. Contradictions entre l'analyse statistique et l'analyse sémantique.....	75
1.1. Un outil perçu comme très utile.....	75
1.2. ...Mais mal adapté aux attentes des formatrices.....	75
2. Analyse des quatre outils les mieux notés.....	76
2.1. Des outils de prise en main du support.....	77
2.2. Des outils réflexifs.....	77
2.3. Un outil d'autoévaluation.....	78
3. Quelques indications sur la forme générale du PEL.....	79
Chapitre 9. Proposition pour le carnet de bord.....	80
1. Rappel de tous les paramètres : création d'un cahier des charges personnel.....	80
1.1- Énonciation des contraintes fermes.....	80
1.2- Énonciation des recommandations et contraintes émises par les formatrices.....	81
2. Formulation d'un premier jet du carnet de bord.....	81
2.1. « Mon carnet de bord ».....	81
2.2. Le suivi de parcours évaluatif.....	82
2.2.1. Un suivi des évaluations formelles épuré et systématisé.....	82
2.2.2. Mes autoévaluations en français.....	83
2.3. « Le journal de bord».....	84
2.4. La section « Je réfléchis ».....	86
3. Quel format pour le carnet de bord?.....	87
4. Prise en main de l'outil par les formatrices et les stagiaires.....	87
4.1. Intégration de l'outil dans la routine pédagogique des formatrices.....	88
4.2. Intégration de l'outil dans la routine des stagiaires.....	89
Conclusion.....	2

Bibliographie	95
Sitographie.....	98
Table des matières.....	99

MOTS-CLÉS : Autonomie, apprendre à apprendre, Portfolio Européen des Langues (PEL), migrants, Pôle Emploi

RÉSUMÉ

La migration, qu'elle soit volontaire ou forcée, va généralement de pair avec une perte d'autonomie qui peut varier dans son intensité et dans sa durée selon les personnes. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut fortement contribuer à retrouver cette autonomie et il importe que les migrants puissent apprendre en continu et pas seulement à l'occasion de formations linguistiques. L'acquisition d'une autonomie d'apprentissage devient alors un des enjeux de la formation linguistique afin d'aider les apprenants à continuer à apprendre une fois qu'elle est terminée. Dans le cadre de mon Master en Didactique des langues, j'ai mené une recherche-action auprès de l'équipe pédagogique d'une association lyonnaise qui organise des formations DELF pour le compte de Pôle Emploi. Mon objectif a été d'adapter le carnet de bord que doivent compléter les apprenants au quotidien pour en faire un outil de l'autonomisation et ainsi aider les formateurs à mettre en place une démarche pédagogique tendant vers l'objectif « apprendre à apprendre ».

KEYWORDS : Autonomy, Learning how to learn, European Language Portfolio (ELP), migrants, Pôle Emploi

ABSTRACT

Whether voluntary or forced, migration usually coincides with a loss of autonomy, a loss that varies in its intensity and duration depending on the person. Learning the language of the host country can greatly contribute to regaining this autonomy so it is important that migrants can learn continuously and not only through formal language training. Helping students to acquire learning autonomy then becomes one of the challenges for language teachers. As part of my Master's degree in Language Didactics, I conducted an action-research with the teaching team of a Lyon association which provides French language training towards the DELF examination, on behalf of Pôle Emploi (National French employment center). My goal was to adapt the daily logbook that learners use to make it a tool for learning autonomy and thus help language teachers to set up an educational approach of "learning how to learn".