



HAL
open science

Formation de formateurs et formatrices non-spécialistes à la démarche ASL dans le cadre d'un service civique (projet COOP'R) : propositions didactiques pour une formation adaptée et accessible

Estelle Falcoz

► To cite this version:

Estelle Falcoz. Formation de formateurs et formatrices non-spécialistes à la démarche ASL dans le cadre d'un service civique (projet COOP'R) : propositions didactiques pour une formation adaptée et accessible. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04146625

HAL Id: dumas-04146625

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04146625>

Submitted on 30 Jun 2023

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.

**Formation de formateurs et formatrices
non-spécialistes à la démarche ASL dans
le cadre d'un service civique (projet
COOP'R) : propositions didactiques pour
une formation adaptée et accessible**

**Estelle
FALCOZ**

Sous la direction de Mme Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2022-2023

**Formation de formateurs et formatrices non-
spécialistes à la démarche ASL dans le cadre
d'un service civique (projet COOP'R) :
propositions didactiques pour une formation
adaptée et accessible**

**Estelle
FALCOZ**

Sous la direction de Mme Stéphanie GALLIGANI

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

Département Sciences du langage et Didactique du FLE

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Merci tout d'abord aux volontaires COOP'R 2022-2023 pour tous les moments partagés ensemble, pour leur franchise, pour tout ce qu'ils m'ont appris. Sans elles et eux, les pages qui suivent seraient blanches.

Merci à Pauline pour ses encouragements et son énergie inépuisable, qui m'ont portée dans les moments de fatigue ou de doute.

Merci à Stéphanie Galligani pour son aide précieuse dans la réalisation de ce travail qui, je l'avoue, me faisait un peu peur au début. Merci aussi à Thierry Soubrié sans qui je ne serais pas en train de terminer un master FLES aujourd'hui.

Merci à Jean-Christophe, Xavier et Lili pour les relectures attentives, les compliments et les critiques. Ce mémoire ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui sans vos suggestions.

Merci à Jean-Yves et Xavier de m'avoir accompagnée dans toutes les aventures du stage puis du mémoire. Merci d'avoir patiemment écouté mes anecdotes quasi-quotidiennes, de m'avoir soutenue dans les moments de fatigue ou de stress, et d'avoir supporté mon enthousiasme parfois débordant. Merci également à Erica et Marine, qui ont elles aussi eu droit à tout ça alors qu'elles n'avaient rien demandé. Et merci à Thibaut, surtout sur la fin, *you know what I mean*.

A toutes les personnes qui développent LibreOffice, pardon d'avoir râlé sur votre logiciel. Je reconnais que c'est une chance d'avoir accès à une solution libre qui fonctionne (relativement) bien : merci pour votre travail.

And last but not least, merci à Laure de m'avoir incluse dans les remerciements de ta thèse. Il m'aura fallu quelques années avant de pouvoir te rendre la pareille, j'espère que tu ne m'en tiens pas rigueur.

*To Nemo
this way }}
{{ that way
time goes by
and friendship stays*

Sommaire

Introduction.....	6
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE ET MÉTHODOLOGIE.....	8
Chapitre 1. Ma structure d'accueil : Unis-Cité et le programme COOP'R.....	9
1. Qu'est-ce que le service civique ?.....	9
2. Ma structure d'accueil : l'association Unis-Cité.....	10
3. Un service civique un peu particulier : le programme COOP'R.....	11
4. Les acteurs et actrices de COOP'R 2022-2023.....	14
Chapitre 2. Les missions qui m'ont été confiées.....	19
1. Mes missions dans le programme COOP'R.....	19
2. Mon projet ingénierique et son évaluation : méthodes de recueil et d'analyse de données.....	23
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	28
Chapitre 3. La formation linguistique des personnes migrantes.....	29
1. Historique de la formation linguistique des personnes migrantes.....	29
2. Zoom sur les Ateliers Socio-Linguistiques.....	33
3. L'enjeu affiché des politiques linguistiques : l'intégration.....	35
Chapitre 4. Les démarches pédagogiques pour la formation de formatrices.....	38
1. Y a-t-il une spécificité inhérente à la formation pour adultes ? L'andragogie en question.....	38
2. Méthodes actives ou active learning.....	43
3. Animer un groupe hétérogène.....	49
Chapitre 5. : Quelques contenus pour la formation de formatrices.....	51
1. Comment agir : les rôles des formatrices et les feedbacks.....	51
2. Phonologie : l'intelligibilité comme but pour les apprenant·e·s.....	55
3. Comment aborder l'écrit : le processus d'alphabétisation.....	58
PARTIE 3 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA DÉMARCHE D'INGÉNIERIE MISE EN PLACE.....	63
Chapitre 6. Présentation générale de la démarche et des données.....	64
1. Rappel chronologique.....	64
2. Présentation des données recueillies.....	65
Chapitre 7. Les formations initiales : conception de trames et de matériel.....	69
1. Prise en compte de l'existant et questionnements préalables.....	69
2. Conception et animation des séances.....	70
3. Évaluation et modifications du dispositif.....	75
Chapitre 8. Adaptation/conception d'un livret d'accompagnement.....	88
1. Prise en compte de l'existant et questionnements préalables.....	88
2. Mes choix de conception.....	91
3. Pour l'exemple : présentation détaillée d'une page du livret.....	94
Conclusion.....	96
Bibliographie.....	98
Sitographie.....	100

Sigles et abréviations utilisés.....	101
Table des illustrations.....	102
Table des matières.....	103

Introduction

Pour mon stage de fin d'études, je souhaitais travailler en France auprès de personnes migrantes : accompagner ces personnes vers une autonomie langagière dans leur pays d'accueil, découvrir des profils très divers et m'y adapter, faire découvrir la culture (ou les cultures ?) française, tout cela me semblait un travail à la fois passionnant et éminemment nécessaire dans le contexte politique et migratoire actuel. Mes recherches de stages ont cependant d'abord été vaines, mais je ne le regrette pas : c'est justement parce que j'ai été contrainte de redoubler ma deuxième année de master (par manque de stage) que j'ai pu vivre cette grande aventure avec l'association Unis-Cité.

Cette association présente dans toute la France favorise l'engagement des jeunes en proposant de très nombreuses missions de service civique. Parmi celles-ci, le projet COOP'R : une douzaine de jeunes, dont la moitié sont roms ou réfugié·e·s, sont recruté·e·s pour travailler ensemble pendant 8 mois. Projets de solidarité auprès d'autres partenaires, projets culturels, enseignement/apprentissage du français et autres activités diverses sont au programme de ce service civique riche et dense. Pendant 6 mois j'ai, en tant que stagiaire chargée de leur formation, partagé le quotidien de ces jeunes. Nous avons travaillé ensemble mais aussi beaucoup ri, joué, discuté. Ma position était parfois délicate : pas vraiment une de leurs pairs, mais certainement pas leur supérieure hiérarchique ; je me suis déplacée sur un fil et ai construit avec elles et eux une relation de confiance, et même d'amitié avec certain·e·s.

Dans la version grenobloise de ce service civique, les volontaires de France sont chargé·e·s de concevoir et animer des ateliers socio-linguistiques (ASL) hebdomadaires pour leurs binômes roms ou réfugié·e·s. Ma mission principale lors de ce stage en découle : j'étais chargée de former et accompagner ces volontaires formatrices novices, afin de leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour mener ces ateliers d'apprentissage du français. Voilà donc le contexte dans lequel s'inscrit ce stage et ce mémoire. D'un côté, les volontaires formatrices ont des profils personnels et scolaires très différents et aucun·e n'avait d'expérience dans l'enseignement avant le service civique. De l'autre, le temps alloué à la formation est assez court (environ 10h pour ce qui est des formations que j'étais chargée de mettre en œuvre). Cela m'a ainsi conduite à me questionner : quels contenus de formation faut-il privilégier pour ces volontaires ? Comment les rendre accessibles à ces personnes non-spécialistes de l'enseignement des langues (ni de l'enseignement tout court), qui ont en plus des profils très divers ? Quelles méthodes de formation employer pour parvenir à ces buts ?

Comment soutenir le développement de leurs compétences réflexives pour permettre leur auto-amélioration, puisque la formation de base est assez courte ? Ces divers questionnements m'ont amenée à la problématique suivante :

Comment concevoir des outils de formation et d'accompagnement accessibles et adaptés qui permettent à des volontaires formateurices non-spécialistes de créer et animer en autonomie des séances d'ateliers socio-linguistiques (ASL) à destination de volontaires apprenant·e·s dans le cadre d'un même service civique ?

Ces questionnements puis, plus tard, cette problématique, m'ont accompagnée pendant toute la durée de mon stage. Ma démarche a été faite de nombreux aller-retours entre la réflexion et la pratique, entre les feedbacks des volontaires et mes propositions. Je vais présenter cela en 3 parties. La première sera consacrée à la présentation de ce contexte de stage atypique et complexe, ainsi que de mes missions et de mon projet ingénierique. La seconde abordera en détails quelques points théoriques nécessaires à mon projet, dont la présentation et l'historique de la démarche ASL, l'exploration de quelques méthodes de formation et enfin de quelques contenus que j'ai choisi d'aborder dans les formations. La troisième et dernière partie sera dédiée à la présentation détaillée des outils que j'ai conçus, ainsi qu'à leur évaluation à l'aune des données recueillies par mes observations et auprès des volontaires formateurices en personne.

Partie 1

-

Contexte de stage et méthodologie

Chapitre 1. Ma structure d'accueil : Unis-Cité et le programme COOP'R

Le stage et le travail de recherche que j'ai effectués s'inscrivent dans un cadre peu exploré dans le domaine du FLE : celui du service civique. Je vais dans un premier temps présenter ce dispositif national et son volet spécifique aux personnes réfugiées, avant de décrire l'association qui m'a accueillie et le programme de service civique dans lequel je suis intervenue. Pour finir je présenterai les différentes personnes impliquées dans ce programme, et tout particulièrement mon public : les volontaires formatrices que j'ai été chargée de former et d'accompagner.

1. Qu'est-ce que le service civique ?

Le public auprès duquel je suis intervenue lors de mon stage était constitué de volontaires en service civique. Ce dispositif national a été créé en 2010 afin de permettre l'engagement des jeunes de 16 à 25 ans pour des missions d'intérêt général. Ces missions sont proposées par des collectivités ou des associations, et peuvent concerner 10 grands thèmes variés : l'environnement, la santé, la culture et les loisirs, la solidarité, le sport, etc. Les jeunes qui souhaitent s'engager postulent alors à la mission de leur choix pour une durée comprise entre 6 et 12 mois, et perçoivent une indemnité d'environ 600€ par mois en échange de leur engagement.

Il est important de noter que le service civique est accessible sans condition de diplôme : les jeunes sont recruté·e·s sur leur motivation, et la structure d'accueil s'engage à leur fournir l'accompagnement et la formation nécessaire pour mener à bien leurs missions. Cette mesure vise à favoriser la mixité sociale et à permettre à toutes et à tous de vivre cette expérience d'engagement.

En 2019, la Délégation interministérielle à l'accueil et à l'intégration des réfugiés (désormais Diair) crée un nouveau programme national de service civique : le programme Volont'R, qui vise à ouvrir le service civique aux personnes réfugiées dans un cadre spécifique adapté à leurs besoins. Depuis 2021, l'accès à ce programme est élargi à toute jeune personne étrangère primo-arrivante en situation régulière. Voici comment ce programme est présenté sur le site de la Diair :

Volont'R participe au **changement de regard de la société française sur les migrations** et facilite l'intégration des jeunes étrangers (meilleure connaissance de la langue et de la société françaises, développement des relations sociales, confiance en soi, maturation du projet d'avenir) au travers de projets dans des domaines variés (solidarité, culture, environnement, éducation, mémoire, sport...). (Diari, 2022)

Nous voyons ici que les objectifs de ce programme sont multiples. En effet, pour les volontaires de France¹ qui y participent, il s'agit de favoriser les rencontres interculturelles, d'accompagner des personnes primo-arrivantes dans leurs apprentissages sociaux et linguistiques (thème de la solidarité) et de participer à un « changement de regard de la société ».

Pour les volontaires primo-arrivant·e·s, les objectifs sont nombreux : on voit apparaître des objectifs communs avec les autres services civiques (« confiance en soi », « maturation du projet d'avenir »...), mais aussi des objectifs spécifiques à ce public. L'accent est en effet mis sur l'apprentissage de la langue française, ainsi que sur la « connaissance de la société française » – on peut entendre par là beaucoup de choses, incluant les codes sociaux, les traditions et événements calendaires, le fonctionnement des institutions, etc. Le cadre du service civique est pensé comme un cadre favorisant grandement ces apprentissages sociaux et linguistiques, car il permet de vivre en immersion dans la société française, avec des interactions privilégiées avec des volontaires de France et d'autres partenaires. Mais ces apprentissages ne se font pas seulement par immersion : le programme national Volont'R prévoit aussi des temps formels autour de ces sujets, dont nous verrons comment ils sont mis en place concrètement au sein du programme COOP'R à Unis-Cité.

2. *Ma structure d'accueil : l'association Unis-Cité*

L'association Unis-Cité a été créée en 1994, près de 20 ans avant la création du dispositif du service civique. Dès ses débuts, son objectif était de permettre à des jeunes de s'engager dans des missions d'intérêt général afin d'avancer vers l'idéal d'une société plus solidaire : cette expérience et cette expertise en ont fait une des inspirations pour la création du dispositif national de service civique. Aujourd'hui, Unis-Cité est une des associations qui propose le plus de missions de service civique en France, avec plusieurs milliers de volontaires par an accompagnés par près de 580 salarié·e·s dans toute la France. L'association partage aussi son expertise en accompagnant d'autres structures (associations, collectivités...)

¹J'emploie ici volontairement l'expression « volontaires de France » et non « volontaires français·e·s », car une partie de ces personnes est issue de l'immigration et n'a donc pas la nationalité française. Ces volontaires ont cependant la culture et la langue française en partage, et vivent en général en France depuis de nombreuses années, d'où l'expression « de France ».

qui souhaitent accueillir des volontaires, grâce à son dispositif « Unis-Cité Relais ». Ces actions sont guidées par des valeurs humaines fortes : la solidarité est le maître-mot de l'association, qui promeut une vision de la diversité comme une « richesse ». Ces valeurs, qui me correspondent également, sont une des raisons pour lesquelles j'ai choisi cette structure.

A l'antenne de Grenoble, où j'ai effectué mon stage, environ 80 volontaires sont accompagné·e·s chaque année. Les missions proposées sont toutes des missions collectives, et elles portent sur des thématiques variées : par exemple l'éducation à la santé, l'environnement, le cinéma, le sport – et, bien sûr, le programme COOP'R dont il est question dans ce mémoire.

3. *Un service civique un peu particulier : le programme COOP'R*

A Unis-Cité Grenoble, le dispositif de service civique national Volont'R est mis en œuvre dans le programme COOP'R. Ce programme atypique mêle des missions de solidarité avec des partenaires extérieurs et un enseignement/apprentissage du français dans des situations à la fois formelles et informelles. En voici une présentation détaillée pour mieux saisir les activités de ce groupe au quotidien.

3.1. *L'histoire du programme*

L'histoire de ce programme commence en 2015 à Toulouse avec le lancement de son prédécesseur : le programme Melting Potes. Il s'agissait alors d'un service civique composé pour moitié de jeunes rroms et pour moitié de jeunes de France, avec des missions de solidarité dirigées vers les communautés rrom. Lorsque la Diar lance le dispositif Volont'R en 2019, Unis-Cité en crée ses propres déclinaisons : entre autres le programme COOP'R, qui vient remplacer Melting Potes. A Grenoble, ce nouveau programme est composé en théorie d'une équipe de 12 personnes² : 3 jeunes réfugié·e·s, 3 jeunes rroms et 6 jeunes de France.

3.2. *Les missions des volontaires*

Pendant les 8 mois de leur service civique, ces jeunes ont deux missions principales : l'enseignement/apprentissage du français et la participation à un projet long de solidarité. De nombreux autres temps ponctuent les semaines : des temps de découverte ou de pratique culturelle, des temps de formation ou des sensibilisations souvent assurées par d'autres structures. Ces derniers temps sont soit communs à tout le groupe, soit destinés uniquement aux jeunes de France, soit uniquement aux autres jeunes, selon leur contenu et leur pertinence. Cet emploi du temps est assez complexe, avec une mosaïque de temps collectifs,

²En 2022/2023, seules 11 personnes ont été recrutées, voir 4.2 p.15 et 4.3 p. 17)

de temps en équipes ou en groupes selon le profil des volontaires. En voici un exemple de semaine-type simplifié :

Légende : équipes de 4 / ensemble des volontaires / volontaires formatrices uniquement

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Matin		9h – 12h30 Réunion	Projet de solidarité	Projet de solidarité	9h – 12h Atelier Socio-Linguistique (ASL)
Après-midi		13h45 – 15h15 Cours de FLE		Temps de sensibilisation / formation	
		15h30 – 17h30 Préparation des ASL			

Figure 1: Exemple de semaine-type à COOP'R

Avant de me pencher sur les temps d'enseignement/apprentissage du français, j'aimerais préciser rapidement ce que sont les projets de solidarité. Il y en a trois, chacun avec une équipe dédiée de 4 personnes : pour l'une, il s'agit de proposer des animations dans un EHPAD auprès de personnes âgées en situation de handicap mental, pour une autre il s'agit de faire du soutien scolaire auprès d'enfants allophones nouvellement arrivés en France (« projet Enfance », voir 1.4 p.21). La dernière équipe a un projet double : d'une part elle apporte son soutien au Secours Populaire dans l'une de ses boutiques, et d'autre part elle accompagne des jeunes roms en décrochage scolaire auprès de l'association POPS38.

Ces missions s'inscrivent bien dans le cahier des charges de Volont'R, qui indique qu'elles doivent être « l'opportunité pour les réfugiés de valoriser leurs compétences, notamment linguistiques » (Diarr, 2018). On observe ici une volonté de valoriser le plurilinguisme des jeunes, qui se traduit assez bien dans la pratique à COOP'R : auprès des enfants allophones, des jeunes roms ou de leurs familles, les volontaires roms ou réfugié·e·s endossent parfois des rôles d'interprètes ou de médiation qui sont précieux pour leur équipe.

3.3. Les temps formels d'enseignement/apprentissage du français

Pour l'enseignement/apprentissage du français les volontaires endossent des rôles spécifiques : j'appellerai ainsi les volontaires réfugié·e·s et roms « volontaires apprenant·e·s » et les volontaires de France « volontaires formatrices ».

Cet enseignement/apprentissage se déroule en 2 temps : un cours de FLE encadré par une formatrice professionnelle le mardi après-midi, et un Atelier Socio-Linguistique (désormais ASL) le vendredi matin. Ces temps peuvent se dérouler soit en binômes formatrice/apprenant·e (les binômes sont définis après quelques semaines de service civique et sont ensuite fixes jusqu'à la fin), soit en petits groupes.

Pour le cours de FLE, la formatrice prépare des trames individualisées pour chaque volontaire apprenant·e. Ce sont ensuite les volontaires formatrices qui se chargent de mettre en œuvre cette trame pour leur binôme, avec mon soutien et celui de la formatrice.

Les ASL en revanche sont préparés et animés entièrement par les volontaires formatrices. Un temps de préparation d'officiallement 2h leur est alloué le mardi en fin d'après-midi – un horaire un peu difficile où la fatigue se fait souvent sentir. Ce sont les volontaires formatrices qui choisissent les modalités de travail : en binômes pour un ASL très individualisé, en petits groupes de niveaux ou en grand groupe selon les thèmes et les activités. Un même atelier peut ainsi contenir des activités animées selon différentes modalités : par exemple un brise-glace en grand groupe, suivi d'activités de compréhension en petits groupes de niveaux, puis d'activités plus ciblées en binômes. Les thématiques doivent être choisies selon l'intérêt qu'elles présentent pour les volontaires apprenant·e·s : elles sont généralement en lien avec leur vie quotidienne, leurs besoins au niveau administratif, ou encore avec les événements au cours du service civique (par exemple l'initiation aux premiers secours, les temps de sensibilisation sur différentes thématiques...). Grâce à cet ancrage concret, ces ateliers respectent à la fois la charte des ASL (voir annexe 1 p.3) et la convention Volont'R qui réclame une « meilleure connaissance de la langue et de la société françaises » (Dair, 2018).

3.4. Le contexte d'apprentissage

L'apprentissage se fait ici dans un contexte homoglotte : la langue apprise est aussi celle dans laquelle sont immergé·e·s les apprenant·e·s au quotidien. Il l'est même à deux niveaux, car non seulement l'apprentissage du français se fait en France, avec ce que cela suppose comme exposition à la langue (affichages divers, télévision, radio, administration, contacts sociaux...); mais en plus il se fait au sein d'un service civique qui, nous l'avons vu, implique une immersion encore plus importante.

Ce contexte suppose une articulation étroite entre les apprentissages formels (réalisés pendant des cours de FLE ou des ASL) et informels (au travers des interactions

quotidiennes) : les apprentissages formels peuvent être consolidés au quotidien de façon informelle avec ou sans intervention des volontaires formateurices (par exemple si lors d'une conversation informelle iels soulignent un mot vu lors d'un cours de FLE ou un ASL, ou encouragent les apprenant·e·s à mettre en application des choses apprises précédemment). Mais les interactions informelles peuvent aussi nourrir les temps d'apprentissage formels, si les volontaires formateurices se saisissent d'idées de thèmes ou de points de langue à aborder. Par exemple après quelques échanges avec Daria (volontaire apprenante) dans le cadre de leur projet de solidarité, son binôme Gabriel (volontaire formateur) a réalisé qu'elle ne savait pas se servir d'un GPS et n'était donc pas autonome pour se rendre sur leur lieu de projet. Cet échange informel lui a alors donné l'idée de créer une séance d'ASL autour de cette compétence, c'est-à-dire d'y consacrer un temps d'apprentissage formel.

Enfin, il est important de préciser qu'aucun diplôme ni certification ne sera délivrée aux volontaires à la fin du service civique. Il n'y a donc pas de programme particulier ou de rythme à respecter, il est possible de s'adapter au maximum aux besoins et envies des volontaires apprenant·e·s.

4. Les acteurs et actrices de COOP'R 2022-2023

Le projet COOP'R, ce sont différentes personnes qui interagissent en une mosaïque de rôles et de profils : il y a bien sûr les volontaires, répartis en deux profils (ici apprenant·e·s et formateurices), mais aussi la coordinatrice d'équipe et de projet qui les encadre, la formatrice professionnelle de FLE qui intervient le mardi après-midi, ainsi qu'une stagiaire de master FLES (moi, cette année) qui intervient notamment pour former et accompagner les volontaires formateurices. En plus de ces acteurs et actrices qui en sont le coeur, de nombreuses autres personnes gravitent autour du projet : divers partenaires associatifs (Culture du Coeur pour des animations culturelles, Azimut pour un projet de cinéma, l'Oiseau Bleu pour des interventions autour de la santé, IRIS pour la formation des volontaires formateurices...), quelques bénévoles, la compagnie Mégaptère pour un grand projet artistique, et bien d'autres encore. Cette diversité qu'il est important de souligner est une grande richesse pour le projet.

Cependant il serait très long et peu pertinent de présenter tout ce petit monde en détails, je vais donc ici m'attarder uniquement sur les personnes les plus impliquées dans le projet COOP'R : la coordinatrice d'équipe et de projet tout d'abord, la formatrice de FLE ensuite, et enfin, bien entendu, les volontaires en service civique que j'ai accompagné·e·s lors

de mon stage pour les aider à préparer et animer des ASL. Cela n'était cependant pas mon seul rôle lors de ce stage, voir le détail de mes missions dans le chapitre suivant (voir 1 p.19).

4.1. La coordinatrice d'équipe et de projet

Chaque projet de service civique à Unis-Cité est encadré par un coordinateur ou une coordinatrice d'équipe et de projet (désormais CEP). Le projet COOP'R est coordonné par Pauline Boissonnat, qui a également été ma tutrice lors de ce stage. Titulaire d'un master en gestion de projet dans le développement et la coopération internationale, elle travaille à Unis-Cité depuis plus de quatre ans et avec COOP'R depuis trois ans. C'est elle qui a structuré le projet pour lui donner la forme bien définie qu'il a aujourd'hui (voir 3.2 p.11).

Elle accompagne le programme COOP'R tout au long de l'année : elle s'occupe du recrutement des volontaires, est présente sur différents temps de la semaine et notamment les temps de réunion, et assure le suivi individuel de tous les volontaires ainsi que l'accompagnement au projet d'avenir pour les volontaires rroms ou qui ont un titre de séjour.

Elle a aussi d'autres fonctions au sein d'Unis-Cité. Elle a d'abord une mission d'appui et de conseil auprès du département de l'Isère, qui accueille des jeunes en service civique. Pauline est alors chargée de former et accompagner les tutrices de ces volontaires, de faire de premiers entretiens de recrutement des volontaires, ainsi que d'animer des temps individuels et collectifs d'accompagnement au projet d'avenir. Auprès de l'antenne régionale d'Unis-Cité ensuite, elle a une mission autour de l'accueil des volontaires avec un titre de séjour. Dans ce cadre elle fait le lien avec les CEP qui en accueillent dans leurs équipes, leur apporte des conseils ou des informations (notamment autour de problématiques administratives), et organise des ateliers et des temps d'échange de pratiques.

4.2. Les volontaires formatrices

Les volontaires formatrices étaient 6 dans la promotion 2022-2023, le tableau ci-dessous les présente succinctement :

Prénom ³	Ilyes	Gabriel	Amy	Sofia	Maximilien	Adèle
Âge	17 ans	22 ans	19 ans	21 ans	18 ans	22 ans
Langue(s) première(s)	français	français	lingala français	italien	français	français
Langue(s) seconde(s)	- anglais - arabe tunisien	- anglais - allemand	- anglais - italien	- français - espagnol - portugais - anglais	- anglais - espagnol	- anglais - italien
Niveau d'étude	A arrêté le lycée en fin de 1ère	BAC +2 (BTS audiovisuel)	Bac général et avait commencé un BTS Communication	Equivalent italien du Bac	Bac techno et avait commencé un BTS SAM	BAC +3 (licence Sciences Humaines Appliquées)
Expériences pertinentes pour le service civique (enseignement, animation, public migrant...)	Pas d'expérience en lien avec le service civique	- chef scout	Pas d'expérience en lien avec le service civique	- animation auprès de jeunes dans son village - service volontaire européen auprès de personnes réfugiées	Pas d'expérience en lien avec le service civique	- bénévole aux scouts avec des Mineurs Non Accompagnés - a été bénévole dans le milieu du handicap

Figure 2: Profils des volontaires formatrices

Ce qui saute aux yeux à la lecture de ce tableau, c'est l'hétérogénéité du groupe. Leur âge varie de 17 à 22 ans, et leur niveau d'étude de infra-bac à bac +3. En raison de ces deux facteurs et de leurs autres expériences, leur façon d'apprendre, leur capacité à s'organiser, ou encore leur rapport à l'écrit varient grandement. Ceci a été pour moi un challenge, car il m'a fallu prendre en compte tous ces profils lors des sessions de formation que j'ai organisées.

Par ailleurs, et contrairement à ce que pourrait laisser croire le tableau, ces volontaires ne sont pas très porté·e·s sur les langues étrangères – à l'exception notable de Sofia, qui est aussi la seule pour qui le français est une langue seconde. Toutes et tous ont suivi des cours de langue au collège et au lycée, mais aucun·e ne se sent très à l'aise dans les langues étudiées ni ne semble avoir beaucoup d'intérêt pour les langues en général. Aucun·e non plus ne souhaite se diriger vers une carrière dans l'enseignement, même d'une autre matière. Seul·e·s Gabriel, Sofia et Adèle peuvent puiser dans leurs expériences dans l'animation pour nourrir leur posture et leurs idées d'activités, pour les autres, tout est à apprendre et inventer. Cela aussi a été pour moi un challenge : il ne m'a pas toujours été facile de me mettre à leur place,

³Les prénoms ont été modifiés.

de me rendre compte de ce qu'ils savaient et savaient faire, et donc de ce qu'il fallait que je leur apporte à la fois en termes de savoirs, de savoirs-faire et de savoirs-être.

4.3. Les volontaires apprenant·e·s

Les volontaires apprenant·e·s constituaient un groupe tout aussi hétérogène, dont voici le tableau (les données concernent le mois de novembre 2022, à leur entrée dans le service civique) :

Prénom ⁴	Issam	Farès	Dunya	Daria	Dan
Âge	17 ans	20 ans	18 ans	17 ans	19 ans
Pays d'origine	Syrie	Syrie	Afghanistan	Roumanie	Roumanie
Langue(s) première(s)	arabe	arabe	dari	romani	romani
Langue(s) seconde(s)	turc français	anglais français	arabe anglais français	roumain français	roumain italien français
Scolarisation	A été scolarisé quelques mois au lycée à son arrivée en France, mais a abandonné car analphabète, c'était trop difficile pour lui.	A effectué à l'étranger une première année d'études en informatique (licence 1)	A obtenu l'équivalent afghan du bac	Par intermittence en CM2 et au collège	En France à partir du CM2, puis au collège, en IMPRO ⁵ et enfin à l'école de la 2ème chance
Temps passé en France avant le Service Civique	Environ 2 ans	3 mois	3 mois	Environ 7 ans	Environ 9 ans
Apprentissage du français	- assiste très ponctuellement aux cours dispensés dans son centre d'hébergement	- cours avec l'OFII ⁶ (A1) - avait commencé des cours A2 à la mission locale	- cours au CUEF ⁷ : niveau A1 validé, A2 en cours	En UPE2A ⁸ au collège	En UPE2A en primaire
Estimation du niveau de français oral ⁹	A1	A2	A1+	B1+	B2
Estimation du niveau de français écrit ⁹	A1.1	A2+	A2	A1.1	Infra A1.1

Figure 3: Profils des volontaires apprenant·e·s

⁴Les prénoms ont été modifiés.

⁵Institut Médico Professionnel

⁶Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

⁷Centre Universitaire d'Etudes Françaises

⁸Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

⁹Ces estimations de niveau sont basées sur une séance diagnostique réalisée par la formatrice de FLE intervenante, et une autre séance réalisée par mes soins. Ces résultats sont complétés par l'observation quotidienne en situation réelle de ces apprenant·e·s.

Si ces cinq volontaires ne sont originaires que de trois pays différents, leurs niveaux d'étude, leur niveau de langue, et le temps déjà passé en France varient grandement. Entre Farès et Dunya, qui ont obtenu le bac dans leurs pays d'origine et souhaitent poursuivre de longues études en France pour devenir ingénieur·e·s, et Issam, qui a grandi sur la route de l'exil et n'est pour ainsi dire jamais allé à l'école, il y a tout un monde. Les deux volontaires roms présentent encore un troisième profil, avec une scolarité partielle, un niveau de français oral plutôt élevé et des compétences à l'écrit assez faibles. Ces dernières sont même surprenamment faibles dans le cas de Dan, malgré sa scolarité relativement longue : il n'est pas capable d'écrire en phonétique, et lire des mots même simples et connus est pour lui extrêmement difficile. Ces différences de scolarité et de niveau de français ont une influence importante sur leurs connaissances, leurs stratégies d'apprentissage, leur capacité de concentration ou d'absorption d'information. C'est quelque chose auquel il est donc nécessaire de sensibiliser les volontaires formateurices, qui souvent ne s'y attendent pas. Je me souviens de Ilyes, volontaire formateur, qui s'est exclamé :

Il savait même pas ce que c'était un planisphère ! J'suis choqué.

Leur connaissance de la France, de ses institutions et de ses codes sociaux, est aussi très disparate. Les volontaires roms sont là depuis longtemps et ont acquis certains codes au collège, ou connaissent certaines institutions via leur assistante sociale par exemple, mais cela reste assez partiel. Par exemple leur langage est très familier, sans qu'iels en aient tout à fait conscience, peut-être car iels ont appris le français en échangeant avec des pairs au cours de leur scolarité ou dans d'autres milieux sociaux. Pour les autres, Dunya et Issam ne connaissent pas bien les institutions et leur fonctionnement, peut-être parce qu'iels sont jeunes et accompagné·e·s de leur famille : il y a toujours quelqu'un d'autre pour s'occuper de ces choses-là à leur place. Farès pour sa part semble incollable sur beaucoup de choses : peut-être parce qu'il est venu en France seul, et a dû tout apprendre pour pouvoir se débrouiller... il en sait parfois plus que les jeunes français·e·s !

Chapitre 2. Les missions qui m'ont été confiées

Je suis arrivée à Unis-Cité au sein du programme COOP'R dans un contexte un peu particulier : j'ai repris le flambeau de la précédente stagiaire en master 2 FLES à Unis-Cité, alors que l'association travaillait auparavant sans expertise dans le domaine du FLE. Mon travail a donc consisté à reprendre et prolonger celui de ma prédécesseuse, à la fois dans l'accompagnement du groupe au quotidien et dans l'objectif de créer des outils de formation utilisables par des personnes non spécialistes du FLE. Voici un calendrier qui résume mes missions telles qu'elles ont effectivement eu lieu :

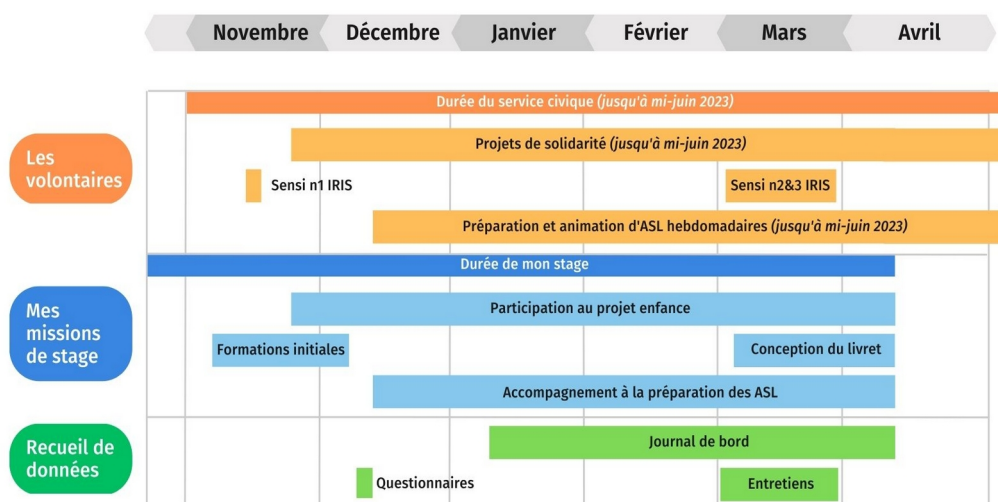


Figure 4: Calendrier de mes missions

1. Mes missions dans le programme COOP'R

Mes missions ont été définies comme suit : je devais me charger de la formation initiale des volontaires et les accompagner de façon hebdomadaire lors de leur préparation d'ASL, afin de les amener petit à petit à être autonomes dans cette tâche, et je devais aussi être un soutien sur d'autres temps de leur volontariat. Sur le plan des outils de formation, j'ai proposé de tester et améliorer le livret d'accompagnement conçu par la précédente stagiaire à la fin de son stage, ainsi que de concevoir quelques outils selon les besoins que je repérerais.

1.1. Conception et animation des formations initiales

Les volontaires en service civique étant recruté·e·s sur motivation et non sur compétences, il incombe à l'organisme d'accueil de leur apporter la formation nécessaire à la réalisation de leur mission. Les volontaires formatrices de COOP'R bénéficient ainsi

d'interventions sur des thématiques telles que l'interculturalité ou le parcours d'exil. Sur le volet de l'enseignement du FLE une partie de la formation de formatrices est déléguée au Centre Ressource Illettrisme de l'Isère (désormais IRIS). En théorie cet organisme dispense 3 formations de 3h auprès des volontaires formatrices : une première séance de sensibilisation plutôt générale, une seconde séance autour des l'utilisation de documents écrits en ASL, et une dernière séance un peu plus tard dans l'année pour permettre un retour d'expérience et un temps d'échange. Cette année seule la première séance a pu avoir lieu en novembre à la date prévue, les deux suivantes ont été repoussées en mars pour des raisons internes à IRIS. Ce manque de formation s'est fait sentir, notamment pour ce qui est des façons d'aborder l'écrit.

Ces séances avec IRIS sont complétées par des formations internes à Unis-Cité. Jusqu'en 2020-2021, c'était une salariée d'Unis-Cité qui se chargeait de la formation : une personne elle-même non-spécialiste, qui avait fait un travail personnel de documentation et de formation. En 2021-2022 une stagiaire en master 2 FLES a été accueillie pour la première fois au sein de l'association, et une partie de ses missions a été de prendre en charge ce travail de formation initiale des volontaires formatrices. Elle a conçu des supports et des trames de formation qui m'ont été transmis au début de mon stage et sur lesquels j'ai pu m'appuyer pour concevoir les séances. J'ai adapté ces trames, qui ont constitué un des livrables de mon stage.

1.2. Accompagnement à la préparation des ASL

Une fois ces formations initiales effectuées, les volontaires formatrices ont commencé à animer des séances d'ASL quasi-hebdomadaires pour leurs binômes. Un temps de préparation leur était dédié le mardi après-midi, et j'avais pour mission de les accompagner pendant ce temps. J'ai dans un premier temps endossé un rôle de guide et de conseillère, où je les aidais à définir leurs objectifs, trouver et améliorer leurs activités, ou encore leur suggérais des ressources à utiliser. Je tournais dans les groupes et vérifiais chaque séance proposée.

L'objectif étant bien sûr de les amener à préparer leur séance de manière autonome, mon rôle a petit à petit évolué : j'ai pris une posture plus détachée, où mon rôle principal était de structurer la séance, et où je n'intervenais plus que sur leur demande. A la fin de mon stage l'organisation de la séance était également prise en charge par les volontaires formatrices et ma présence n'était plus du tout nécessaire, même si iels appréciaient de pouvoir me demander ponctuellement un avis ou un conseil.

1.3. Travail d'adaptation d'un livret d'accompagnement

La stagiaire précédente avait eu l'idée de concevoir un livret qui puisse servir pour la formation et l'accompagnement des volontaires formateurices au sujet des ASL. Trouvant l'idée pertinente, et ne souhaitant pas que son travail tombe dans l'oubli, j'avais d'abord proposé de tester le prototype qu'elle avait conçu. Cependant il s'est avéré que le livret qu'elle avait commencé à concevoir comprenait surtout des supports de formation, avec beaucoup de choses à écrire dedans pour les volontaires formateurices. Comme je pensais mener les formations principalement à l'oral, avec des traces écrites fournies ensuite, je ne me suis pas emparée de cette ébauche de livret.

J'ai cependant repris l'idée de concevoir un livret d'accompagnement, et la fin de mon stage a été consacrée à la conception d'un nouveau prototype – les volontaires formateurices devenant plus autonomes, j'avais plus de temps à consacrer à cette mission. Après avoir vu les volontaires préparer et animer des ASL pendant plusieurs mois, ce qui m'a donné une idée de leurs besoins, j'ai réalisé avec elles et eux des entretiens semi-directifs (voir 2.1 p.23) pour recueillir leurs idées et besoins concernant le contenu et la forme d'un tel livret. Je l'ai donc défini comme suit : un livret d'accompagnement, contenant d'une part quelques supports de formation initiale avec des aide-mémoire, et d'autre part des sortes de fiche-outils dans lesquelles il est possible de piocher selon ce dont on a besoin ; le tout présenté de manière synthétique et imagée pour donner envie de le lire.

1.4. Participation au projet enfance

Une autre de mes missions était un peu particulière car elle me conduisait à assumer presque le même rôle que les volontaires. En effet, tous les mercredis j'accompagnais le groupe du projet enfance (quatre volontaires, deux formateurices et deux apprenant·e·s) et je participais au projet avec elles et eux. Ce projet faisait sens pour mon stage car il s'agissait de faire du soutien scolaire et des animations auprès d'enfants allophones nouvellement arrivés en France, dans l'idée de leur offrir un bain linguistique additionnel à l'école. Pendant la première partie de la matinée, consacrée au soutien scolaire, j'aidais 2 enfants à faire leurs devoirs : l'une était roumaine, l'autre nigériane, toutes les deux grandes débutantes en français. Pendant la deuxième partie de la matinée, consacrée aux activités, j'animais ou coanimais des activités visant à pratiquer la langue française. L'après-midi je participais aux réunions de préparation du mercredi suivant avec le groupe de quatre volontaires.

Ce projet était intéressant pour moi, car il m'a permis d'avoir un aperçu de la façon dont les élèves d'UPE2A¹⁰ abordent l'apprentissage du français. J'ai aussi pu découvrir et développer des idées d'activités ludiques favorisant l'apprentissage du français.

Cependant, l'équilibre entre mon rôle de participante au projet et mon rôle de stagiaire n'a pas été facile à trouver. Je devais en effet à la fois participer aux activités au même titre que les volontaires, et leur apporter soutien et conseil d'un point de vue extérieur. Je prenais au début un peu trop de place, en raison de mon expertise à la fois dans le domaine du FLES et dans celui de l'animation. Je proposais souvent des jeux et prenais en charge la gestion du rythme et du cadre lors de la matinée. Afin de favoriser leur prise d'autonomie il a fallu que je change petit à petit ma posture, pour me mettre un peu plus en retrait et les encourager à faire leurs choix et mener leurs activités sans moi. Au moment des réunions, j'ai alors endossé mon rôle de formatrice BAFA : j'ai mené des temps d'échange pour analyser les animations du matin et les amener à trouver des pistes d'amélioration pour les mercredis suivants.

1.5. Accompagnement au quotidien et tâches annexes

En plus de ces axes de missions principaux, j'étais présente avec le groupe au quotidien sur différents temps : participation aux temps de réunion le mardi matin, accompagnement sur certains temps culturels ou de sensibilisation, et co-animation des cours de FLE du mardi après-midi. Lors de ces cours, ma présence permettait à la formatrice professionnelle de diviser le groupe en deux : elle préparait le travail de tout le monde mais n'animait qu'une moitié du groupe, et moi l'autre.

Pour Pauline, ma tutrice et la CEP du projet, il est important qu'un lien de confiance mutuelle puisse se tisser entre les différentes personnes impliquées dans le projet COOP'R, et cela était une première justification à ma présence sur des temps variés et pas directement liés au français. La seconde était le rôle de médiatrice que je pouvais endosser, surtout au début : de moi-même j'ai pris en charge une partie du travail de médiation linguistique (reformulation, répétition, explication, dessin...) afin de permettre à toutes et à tous de comprendre la teneur des échanges. Petit à petit la CEP et moi avons poussé les volontaires formatrices à s'emparer également de ce rôle, au fur et à mesure qu'iels prenaient de l'assurance. Cela était parfois crucial lors d'interventions de partenaires extérieurs qui ne connaissaient que peu le projet et avaient souvent bien du mal à adapter leur parole (niveau

¹⁰ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, dispositif mis en place dans le milieu scolaire pour accompagner les élèves primo-arrivant·e·s.

de langue trop élevé, débit trop rapide, utilisation de concepts complexes ou culturellement marqués...).

2. *Mon projet ingénierique et son évaluation : méthodes de recueil et d'analyse de données*

Comme le cœur de mes missions concernait la formation et l'accompagnement des volontaires formatrices, c'est tout naturellement sur ce thème que j'ai axé mon travail de recherche pour ce mémoire. L'objectif est de permettre à ces jeunes de développer leurs compétences afin qu'ils soient capables de préparer et d'animer des ASL en toute autonomie. Mais ces volontaires formatrices, nous l'avons vu, ont des profils très hétérogènes et très peu de compétences préalables qu'ils peuvent mobiliser pour animer des ASL. Cela m'a amenée à la problématique suivante :

Comment concevoir des outils de formation et d'accompagnement accessibles et adaptés qui permettent des volontaires formatrices non-spécialistes de créer et animer en autonomie des séances d'ateliers socio-linguistiques (ASL) à destination de volontaires apprenant·e·s dans le cadre d'un même service civique ?

Les outils ne sont pas tout : dans le cadre particulier de ce service civique, j'ai interagi au quotidien avec les volontaires formatrices de façon formelle ou informelle (pour leur donner des conseils, répondre à leurs questions, montrer ma façon de faire...). Je suis convaincue que cela, ainsi que d'autres interactions entre volontaires formatrices, a aussi contribué au développement de leurs compétences. Cependant j'ai choisi ici d'analyser plus spécialement les outils que j'ai créés – à savoir les déroulés de formation initiales et le livret d'accompagnement. Je vais présenter ici les méthodes utilisées pour récolter et traiter les données qui me permettront, dans la partie 3, d'évaluer les dispositifs créés.

2.1. *Le recueil de données*

J'ai mis en place un recueil de données principalement qualitatif. En effet je souhaitais accéder au vécu des volontaires dans toute sa richesse : qu'est-ce qui leur a posé problème, qu'est-ce qui leur a plu, qu'est-ce qui les a aidé·e·s... mais surtout, j'aimerais savoir pourquoi ! Ces informations me permettront d'adapter le dispositif de formation que j'ai conçu au départ, et de concevoir un livret-compagnon véritablement basé sur les besoins des volontaires. Ici, l'hétérogénéité du groupe de cette année me semble être une force : je peux ainsi recueillir le point de vue de six personnes très différentes, qui n'ont pas le même bagage culturel, langagier et scolaire. Si j'arrive à concevoir quelque chose d'adapté à ces six

personnes à la fois, ce sera donc sans doute adapté à de très nombreuses autres personnes et pas seulement à un type de profil particulier.

Bien sûr cette recherche comprend une partie quantitative également : pour repérer les éléments saillants, je me suis basée sur le nombre de fois que ces contenus ont été cités par les volontaires dans mes recueils de données. Dans un second temps j'ai regardé plus en détails ce que les volontaire en disaient, pour alors extraire un contenu plus qualitatif (pourquoi ce contenu était intéressant ou pas, ce que les volontaires en ont retenu, etc).

Mon recueil de données a été effectué en trois temps : **un questionnaire** en décembre, **des entretiens semi-directifs** en mars, et **un journal de bord** tout au long de mon stage.

Le **questionnaire** a été mon premier recueil : je l'ai fait passer aux volontaires en décembre, à l'issue des formations initiales mais avant l'animation de leurs premiers ateliers. L'objectif était de recueillir leurs premières impressions sur la formation, alors qu'elle était encore relativement fraîche dans leur esprit. Ce questionnaire comporte des questions ouvertes pour savoir ce qu'ils ont retenu, des questions d'évaluation des différents contenus (si ils leurs semblent utile ou non), d'évaluation des méthodes et outils de formation, des questions sur leurs appréhensions ainsi que sur leur sentiment de compétence. J'ai choisi que ce questionnaire soit anonyme afin que les volontaires s'expriment plus librement, sans crainte d'être jugés, et aussi qu'il soit assez court pour m'assurer que tout le monde réponde.

Rétrospectivement, je pense que les questions concernant l'évaluation des contenus étaient à ce stade superflues : elles sont bien plus pertinentes plus tard, une fois que les volontaires ont une certaine expérience et se rendent mieux compte de ce qui leur sert ou non.

J'ai par contre repris ces questions dans mes **entretiens semi-directifs** (voir la trame d'entretien en annexe 2 p.4) réalisés au mois de mars, après environ 3 mois d'animation d'ASL quasi-hebdomadaires. Cette fois mes objectifs étaient un peu différents : il s'agissait encore d'évaluer les contenus de formation mais moins les méthodes, en tous cas pas directement. Je suis en effet partie du principe que 5 mois plus tard leurs souvenirs de la formation seraient altérés et qu'il ne servirait donc à rien de leur demander des choses précises sur les méthodes employées (jeux de rôles, brainstorming, visionnage de film, etc). Cela dit, certain·e·s volontaires ont cité certaines de ces méthodes dans l'entretien, signe au moins que cela les a marqué·e·s. L'autre objectif de ces entretiens, qui se recoupe avec le premier, était de déterminer des contenus à intégrer au futur livret-compagnon. Je souhaitais

en effet me baser sur leur expérience de terrain, leurs besoins et leurs suggestions, que j'ai notées au fur et à mesure des entretiens.

Ces entretiens ont été pour moi l'occasion de questionner ma posture vis-à-vis des volontaires formatrices :

08/03/23

Méthodologie de la recherche et posture de chercheuse

Hier j'ai fait mon 1er entretien avec Adèle, aujourd'hui avec Gabriel. Ma posture dans l'entretien n'était pas facile : est-ce que je suis chercheuse, étudiante, collègue ? Je travaille avec elles et eux presque tous les jours depuis 5 mois, on a une certaine complicité qui s'est créée et je trouverais ça étrange de mettre tout ça de côté. Au-delà de mon propre malaise, je pense aussi que ça mettrait les volontaires mal à l'aise de changer ma façon d'être. Je me dis qu'iels risqueraient de ne pas me dire autant de choses pendant l'entretien que ce qu'iels m'auraient dit si j'avais été "moi", comme d'habitude. Je me suis sentie un peu sur le fil, dans une posture d'équilibriste entre la conversation et les questions/réponses, entre leurs demandes de conseils et ma volonté de ne pas influencer leurs réponses, entre mes objectifs et le fil de la conversation.

Dans le cas des demandes de conseils, j'ai essayé d'y répondre mais seulement dans un second temps, une fois que j'avais la sensation qu'iels avaient dit toutes leurs idées. Ainsi je n'influçais pas leur réponse en cours... mais peut-être leurs réponses suivantes !

(JdB)

La « complicité » que j'évoque apparaît dans les entretiens : les rires sont fréquents (plus ou moins selon les volontaires), on peut voir quelques blagues ou références à des événements vécus ensemble. Il me semble qu'elle peut être à double tranchant, car les volontaires formatrices pourraient ne pas oser faire des critiques par peur d'affecter notre relation. Mais il me semble que c'est plutôt le contraire qui se passe. Iels adoptent en effet une posture et une parole plutôt naturelles : par exemple Amy s'exclame sans ambages qu'un document est « nul », Ilyes admet qu'il n'utilise pas du tout certains supports que je leur ai donnés. J'ai conscience que le fait que ce soit moi qui mène les entretiens influence les données recueillies – il est donc nécessaire de procéder à une triangulation avec une autre source de données pour parvenir à une meilleure objectivisation.

Ces deux méthodes de recueil (questionnaires et entretiens) présentent deux autres inconvénients. D'une part les données sont uniquement déclaratives, elles ne donnent pas accès à la pratique réelle des volontaires. D'autre part ce sont deux méthodes différentes, avec des questions différentes : les données recueillies en décembre et en mars sont ainsi difficilement comparables.

J'ai donc complété ce recueil par un **journal de bord** personnel, où je notais chaque semaine le déroulé de la séance de préparation (qui j'ai dû aider, sur quel point, quels questionnements ont surgi...) ainsi que quelques autres remarques. Ce journal ne commence que mi-janvier car, prise dans le rythme soutenu de mon stage, je n'ai pas pensé

immédiatement à prendre des notes. J'ai aussi envisagé de concevoir une grille d'observation pour ces temps, mais étant donné que j'y étais très impliquée et pas seulement observatrice cela m'a semblé trop compliqué à mettre en œuvre. Voici comment toutes ces données sont référencées dans ce mémoire :

Type de données	Code	Détails
Questionnaires - réalisés en décembre - anonymes	Q1	Questionnaire 1
	Q2	Questionnaire 2
	Q3	Questionnaire 3
	Q4	Questionnaire 4
	Q5	Questionnaire 5
	Q6	Questionnaire 6
Entretiens semi-directifs - réalisés en mars	EnAd	Entretien Adèle
	EnSo	Entretien Sofia
	EnGa	Entretien Gabriel
	EnIl	Entretien Ilyes
	EnAm	Entretien Amy
	EnMa	Entretien Maximilien
Journal de Bord	JdB	

Figure 5: Codage des données recueillies

2.2. Le traitement des données

J'ai d'abord procédé à la transcription des entretiens. Pour cela je me suis aidée du logiciel HappyScribe, dont j'ai ensuite vérifié et complété les transcriptions. Je m'étais dotée d'une convention de transcription (annexe 3 p.5), mais je ne l'ai pas toujours appliquée précisément : les transcriptions manquent d'homogénéité et, dans une certaine mesure, de précision (il arrive que certaines répétitions ou hésitations n'apparaissent pas). Il n'est donc pas possible de les étudier au travers d'une analyse du discours, mais elles me semblent d'une précision suffisante pour l'analyse de contenu que j'ai choisie de mener.

A l'aide du logiciel QdA Miner Lite j'ai ensuite procédé à un codage en deux grandes catégories : **les difficultés** exprimées par les volontaires (ou observées par moi), et **ce qui les aide**. J'ai déterminé ces deux grandes catégories à l'aide des notes prises dans mes entretiens, puis j'ai ajouté des sous-catégories au fur et à mesure que je les ai relevées dans mes données. Une fois tous les entretiens parcourus une première fois, je les ai tous relus pour harmoniser le codage. Je suis ainsi arrivée à un tableau d'analyse qui contient tous les thèmes évoqués par les volontaires formatrices (voir annexe 10 p.179).

Ce logiciel m'a permis d'exporter des données quantitatives concernant ces différents points, données que j'ai organisées sous forme de tableau (voir annexe 10 p.179). Je me suis alors aidée de ce tableau pour repérer des points saillants : les éléments les plus souvent cités par les volontaires formatrices, ceux pour lesquels on voit une évolution entre décembre et mars (ou, au contraire, ceux pour lesquels on ne voit pas de changement), ceux qui sont beaucoup cités mais ne sont pour autant pas considérés comme une difficulté (ce qui suggère une acquisition réussie ? Voir Figure 10 p.66), etc. Une fois ces points repérés j'ai pu utiliser le logiciel pour retrouver les segments correspondants dans les entretiens, avec tout leur contexte. Cela m'a permis de mener une analyse qualitative de ces données : en accédant au détail des paroles des volontaires formatrices et parfois au lien qu'ils font entre plusieurs éléments, j'ai pu comprendre leur point de vue dans toute sa complexité. Cela m'a permis d'en extraire des éléments pertinents pour ma recherche, et plus spécialement pour l'élaboration du déroulé des formations initiales et du livret d'accompagnement.

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 3. La formation linguistique des personnes migrantes

Avant toute autre chose, il convient de définir le public d'apprenant·e·s auquel je m'intéresse dans le cadre de ce mémoire. Selon l'ONU, citée par Hervé Adami (2020 : 21), une personne migrante est « 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 ». Il ne s'agit pas d'un statut juridique, et cela n'informe pas non plus sur la nationalité de la personne (qui peut tout à fait avoir acquis la nationalité de son pays d'accueil, par exemple) : la seule caractéristique importante est le fait de vivre dans un autre pays que celui où l'on est né·e. C'est le cas du public concerné par cette recherche, avec une précision supplémentaire : je m'intéresse aux personnes migrantes *allophones*, qui ont besoin d'acquérir des compétences dans la langue dominante de leur pays d'accueil.

Dans ce chapitre je vais donc d'abord aborder l'historique de la formation linguistique des personnes migrantes en France depuis les années 60, ce qui sera également l'occasion de brosser un portrait rapide des différents publics qui en sont bénéficiaires. Je m'intéresserai ensuite plus spécifiquement à la démarche des ASL, car c'est l'approche qui est retenue dans le programme COOP'R. Enfin j'évoquerai l'enjeu central des politiques linguistiques françaises : l'intégration – un concept qui politiquement fait débat.

1. *Historique de la formation linguistique des personnes migrantes*

Contrairement à d'autres pays francophones comme la Suisse ou la Belgique où les décisions sont prises au niveau local, en France la formation linguistique des personnes migrantes est orchestrée au niveau national (Adami, 2020 : 19). Cette organisation centralisée est le fruit d'une longue histoire, qui prend ses racines notamment dans le besoin de la première République de diffuser les idées révolutionnaires dans toute la population – ce qui est plus pratique si tout le monde parle la même langue. En ce qui concerne les personnes migrantes, l'histoire de leur formation linguistique commence dans les années 60 : nous allons voir dans ce chapitre comment l'offre de formation a émergé du terrain et s'est petit à petit structurée sous la pression des pouvoirs publics pour en arriver aujourd'hui à une organisation en deux pôles complémentaires – l'un institutionnel régi par l'Office Français de de l'Immigration et de l'Intégration (désormais OFII) et l'autre associatif, avec une mosaïque de structures qui se retrouvent dans des principes communs.

1.1. Les débuts de la formation linguistique des personnes migrantes

Les années 60 voient arriver en France un grand nombre de personnes migrantes, « pour la plupart des ouvriers, maghrébins ou africains sub-sahariens, mais également espagnols ou portugais » (Adami, 2020 : 26). Ce sont principalement des hommes, qui exercent des métiers peu qualifiés. Leur maîtrise de la langue française est inégale, mais celle-ci n'est un critère « ni pour l'accès au sol français, ni pour le recrutement dans les entreprises » (Leclercq, 2017), donc la question de l'apprentissage du français pour ces personnes n'est pas primordiale. Elle émerge toutefois et se cristallise sous le terme « alphabétisation ». Ce sont d'abord des associations et des syndicats qui s'en saisissent et l'on peut voir deux courants émerger : un courant confessionnel, avec des associations religieuses et des œuvres de charité, et un courant politique, avec des syndicats ou d'autres associations œuvrant pour l'accès aux droits (Leclercq, 2017). L'action de l'État est très limitée, consistant notamment en la création du Fonds d'Action Sociale (FAS) qui finance des formations linguistiques. Les moniteurs et monitrices sont très peu formé·e·s et les outils de formation souvent inadaptés, importés directement des méthodes de lecture-écriture destinées aux enfants francophones. Leclercq résume ainsi la situation des années 60 :

La formation linguistique des migrants constitue donc, dans les années 60, un secteur peu structuré, très peu professionnalisé, faiblement subventionné par les pouvoirs publics et touchant une population peu nombreuse au regard des besoins langagiers objectifs. (Leclercq, 2017)

Dans les années 70 de plus en plus de familles arrivent en France, mais les femmes restent encore sous-représentées (Leclercq, 2017). L'offre de formation se développe notablement, tout en restant assez peu structurée :

augmentation du nombre de stagiaires (il passe de 50 000 à 60 000 inscrits de 1970 à 1973, Collectif d'étude, 1974 : 68), apparition de nouveaux organismes, possibilité de rémunérer des intervenants par le biais de nouveaux financements, ouverture de centres de préformation, organisation de stages de pré qualification à l'AFPA, démarginalisation d'associations, implication croissante de l'Éducation Nationale, notamment des Groupements d'Établissements d'enseignement secondaire (GRETA) et même de l'université, dynamique d'édition et de publication, évolution des profils des formateurs (Leclercq, 2017)

La qualité des formations commence à être questionnée, avec plusieurs organismes qui se mettent en place pour former les moniteurs et monitrices et concevoir des outils (le Comité de Liaison pour l'Alpha et la Promotion (CLAP) en 1967, l'Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés (AAEFT) en 1972) (Leclercq, 2017). Au niveau de la politique linguistique nationale, deux circulaires

paraissent en 1975 pour définir la Formation à Dominante Linguistique (FDL) en « formalisant objectifs, durées et modalités des actions » (Leclercq, 2017) mais l'action de l'État reste limitée.

Avec les années 80 l'immigration change de visage : « importance de l'immigration familiale, émergence des « secondes générations », diversification des pays d'origine des migrants et croissance de demandes d'asiles » (Leclercq, 2017). La formation linguistique est appelée à être plus étroitement liée à l'accès à l'emploi, et à être révisée sur le plan pédagogique. Elle est l'objet de démarches de recherche-action pour évaluer son efficacité et un premier document de cadrage est produit dans le Nord-Pas de Calais, le *Référentiel de Formation Linguistique de Base* (CUEEP- DAFCO- FAS, 1990). Ce référentiel à diffusion d'abord locale constitue une avancée notable pour la structuration d'un domaine constitué d'un ensemble d'acteurs et d'actions encore très hétéroclite.

1.2. Années 90 et 2000 : une structuration par l'État de plus en plus forte

L'année 1995 marque une rupture radicale dans l'organisation de ces formations : alors qu'auparavant les structures soumettaient leurs projets de formations au FAS pour en obtenir le financement, c'est désormais le FAS qui émet des appels d'offre auxquels les structures doivent répondre (Leclercq, 2017). Cela permet à l'État de piloter la formation à travers le cahier des charges exigé dans l'appel d'offre. Le *Référentiel de Formation Linguistique de Base* est repris et diffusé pour une harmonisation des pratiques :

Une nouvelle version plus lisible du *Référentiel de Formation Linguistique de Base*, conçu à la fin des années 80 dans le Nord-Pas De Calais, est produite par le CUEEP (Centre université économie éducation permanente) en 1995. Elle fait l'objet d'une diffusion gratuite nationale et d'un programme de formation de formateurs à l'initiative du FAS. (Leclercq, 2017)

L'objectif affiché est de réduire la difficulté d'accès à l'emploi des personnes migrantes, car « l'accès à l'emploi est conditionné par une qualification, elle-même dépendante d'un niveau minimum de maîtrise de la langue » (Leclercq, 2017). Ce passage à un système d'appel d'offre soulève toutefois de fortes réticences idéologiques, car les associations revendiquent leur légitimité à proposer des formations selon leurs propres critères, qui peuvent être plus pertinents que ceux imposés d'en haut grâce à leur proximité avec le terrain et les besoins des personnes.

Ce changement de système a plusieurs conséquences. D'une part, il engendre une mise en concurrence des structures qui conduit à une disparition des structures plus petites, alors

que les actions de formation se concentrent dans quelques grosses structures dont le fonctionnement se rapproche petit à petit de celui d'une entreprise (Leclercq, 2017). D'autre part, on assiste à une professionnalisation du secteur avec la mise en place de dispositifs de formation, voire l'exigence d'une maîtrise FLE dans certains cas pour les formateurs et formatrices : la qualité des formations augmente en conséquence.

Les années 2000 voient aussi la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (désormais CAI) et du Diplôme Initial en Langue Française (désormais DILF). Le CAI devient obligatoire en 2007 : il s'agit d'un contrat entre l'État et la personne migrante, dans lequel cette dernière s'engage à respecter les lois et les valeurs de la République, et l'État en retour s'engage à fournir une formation linguistique et un accès aux droits. Le DILF quant à lui est un nouveau diplôme, qui « s'inscrit dans la logique des deux autres diplômes de FLE, le DELF (Diplôme d'Étude de la Langue Française) et le DALF (Diplôme d'Approfondissement de la langue Française), eux-mêmes créés dans la logique du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) » (Leclercq, 2017). Il est conçu pour évaluer les compétences des personnes peu ou pas scolarisées : l'écrit y a une place moins importante que l'oral, et un nouveau niveau a été créé, le niveau A1.1, pour évaluer les compétences inférieures au niveau plancher du CECRL. Ces deux outils (le CAI et le DILF) structurent la formation linguistique en lui donnant un caractère obligatoire et en lui fournissant des outils d'évaluation.

1.3. La formation linguistique pour les personnes migrantes aujourd'hui

Depuis 2009, c'est l'OFII qui coordonne la formation des personnes migrantes. Le CAI a changé de nom pour devenir le CIR (Contrat d'Intégration Républicaine). La personne migrante doit tout d'abord se rendre à un entretien auprès de l'OFII pour déterminer sa situation personnelle et effectuer un test de langue. Des formations lui sont alors prescrites : une formation civique obligatoire de 4 jours et, si la personne a un niveau en français inférieur à A1, une formation linguistique. La durée de celle-ci peut varier de 100 à 600h selon l'évaluation faite des besoins de la personne, et elle peut prendre fin à mi-parcours si l'organisme de formation juge que le niveau A1 est atteint (OFII, s. d.). Des modules d'approfondissement facultatifs sont aussi proposés pour atteindre le niveau A2 (requis pour demander la carte de résident) ou B1 (requis pour demander la nationalité française) : on voit ici comment les politiques migratoire et linguistique sont entremêlées. Comme le souligne Adami :

Dans tous les cas, quelle que soit l'orientation choisie, c'est une décision politique qui tranche en faveur de l'un ou l'autre modèle. [...] Concernant la formation linguistique des migrants, les dispositifs mis en place, ou l'absence de dispositif comme nous venons de le voir, ne peuvent – et même ne *doivent* – donc pas être des dispositifs purement techniques relevant des seuls domaines d'expertises de référence que sont la sociolinguistique ou la didactique des langues. (Adami, 2020, p.19)

Ces formations linguistiques prescrites par l'OFII sont dispensées dans des organismes de formation choisis selon le principe de l'appel d'offre présenté plus haut. Cependant les formations hors parcours OFII existent toujours en parallèle de celles-ci : c'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

2. Zoom sur les Ateliers Socio-Linguistiques

Depuis ses débuts, comme Leclercq le souligne, la formation linguistique des personnes migrantes « n'est pas considérée comme un service mais comme une mission, comme une œuvre de charité ou de solidarité selon l'orientation idéologique des intervenants et des structures » (Leclercq, 2017). Ce sentiment de « mission » n'a pas disparu avec l'institutionnalisation du domaine, et d'autres structures associatives ou publiques, grandes ou petites, continuent de proposer des offres de formation en dehors de celles régies par les politiques nationales. Cet autre environnement, plus militant ou caritatif, cherche aussi à s'organiser et à se doter d'outils de façon à améliorer la qualité des formations proposées : c'est ainsi que la démarche des Ateliers Socio-Linguistique (désormais ASL) est née. Nous allons voir dans cette partie à quoi ressemble ce paysage à travers l'exemple de la métropole grenobloise, et comment se traduit la démarche des ASL au niveau pédagogique.

2.1. Les acteurs et actrices des ASL aujourd'hui : l'exemple de la métropole grenobloise

Dans la métropole grenobloise aujourd'hui, les structures qui proposent des ASL sont diverses : les plus représentées sont les maisons des habitant·e·s (aussi appelées centres sociaux selon les communes), des structures publiques municipales qui proposent des services sociaux et des activités culturelles au sein des quartiers de la ville. On retrouve aussi de nombreuses associations militantes ou caritatives, certaines présentes au niveau national (la Croix-Rouge, la Ligue de l'Enseignement...) et d'autres locales (la BAF, l'ODTI...) (IRIS, s. d.). La plupart des ateliers sont animés par des bénévoles encadré·e·s par un coordinateur ou une coordinatrice salarié·e. Ces coordinateurices sont souvent, mais pas toujours, titulaires d'un diplôme dans le domaine du FLE. Les bénévoles pour leur part ont des profils divers, beaucoup sont des personnes retraitées. Certain·e·s ont travaillé dans le domaine de

l'enseignement auparavant, mais beaucoup n'en ont aucune expérience : la formation et l'accompagnement de ces bénévoles est donc un enjeu majeur – qui rejoint par certains côtés la problématique de ce mémoire.

Justement le Centre Ressource Illetrisme de l'Isère (désormais IRIS) propose des sessions de formation et d'échanges de pratiques à destination des bénévoles du département. Cette structure met aussi à disposition diverses ressources : des ressources pratiques d'une part, comme une liste de toutes les offres de formation dans le département ou encore des documents administratifs pour la gestion des ASL (fiche d'inscription, guide d'entretien...) ; et d'autre part des ressources pédagogiques physiques disponibles à l'emprunt (livres, jeux, manuels...). IRIS fonctionne ainsi comme un pôle d'échanges au niveau départemental, qui permet aux différent·e·s acteurs et actrices des ASL de se rencontrer, de mutualiser leurs outils et pratiques et de se coordonner.

Au niveau national, c'est le RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL) qui assure des missions semblables. Cette association a été créée en 2009 en Île de France par onze intervenant·e·s du domaine des ASL, mais son rayonnement s'étend aujourd'hui au-delà des frontières de sa région. Voici ses missions telles que décrites sur son site internet :

- Animer et développer un réseau d'acteurs
 - Valoriser la démarche auprès des partenaires locaux et institutionnels
 - Accompagner et professionnaliser les intervenants ASL
 - Coproduire et formaliser des outils pédagogiques
 - Mutualiser des pratiques pédagogiques
 - Animer et alimenter le site aslweb.fr
- (RADyA, s. d.-b)

Ces missions ont conduit le RADyA à produire des documents de cadrage et des outils qui informent la démarche ASL au niveau national aujourd'hui, comme nous allons le voir ci-dessous.

2.2. La démarche ASL : valeurs et principes pédagogiques

Le RADyA a produit un document de cadrage aujourd'hui largement utilisé : la Charte des ASL (voir annexe 1 p.3). Ce document synthétise les principes pédagogiques, les caractéristiques des acteurs et actrices des ASL (participant·e·s, structure de proximité, partenaires), ainsi que les engagements pris par toutes ces parties. Il est destiné à être signé par toutes les parties prenantes : bénévoles animant des ASL, apprenant·e·s qui y participent, coordinateurices, partenaires...

Le public visé est décrit comme des « adultes migrants en situation d'immersion, autonomes dans leur pays d'origine mais ayant recours à des tiers dans leur vie quotidienne en France, scolarisés ou non » (voir la Charte, annexe 1 p.3). La démarche pédagogique insiste sur la visée pratique des apprentissages : les objectifs doivent être « opérationnels et contextualisés, travaillés via des mises en situation sur le terrain et l'utilisation de documents authentiques » (voir la Charte, annexe 1 p.3). On retrouve ici le principe d' « orientation de l'apprentissage » énoncé par Knowles (voir 1.1 p.38). La dimension *socio-linguistique* de l'apprentissage est aussi largement soulignée : la démarche a pour objectif « l'autonomie sociale et communicative », qui inclut la « connaissance des codes sociaux », et ce en s'appuyant sur « l'utilisation des espaces sociaux-culturels » (mairie, CAF, école, cinéma, supermarché, etc.) (RADyA, s. d.-a). On voit que cette charte préconise de travailler les compétences linguistiques en contexte, pour acquérir aussi les codes sociaux nécessaires à l'interaction. La formation linguistique doit ainsi être au service de la facilitation de la vie quotidienne de la personne, et plus généralement du développement de son autonomie sociale.

3. *L'enjeu affiché des politiques linguistiques : l'intégration*

Office Français de l'Immigration et de *l'Intégration* (OFII), Contrat *d'Intégration* Républicaine (CIR), référentiel du Français Langue *d'Intégration* (FLI) : le mot « intégration » est omniprésent dans les discours de la politique linguistique française. Le milieu associatif, lui, semble éviter ce terme et préférer donner aux apprenant·e·s l'objectif de « l'autonomie sociale » (formulation que l'on retrouve notamment dans la charte des ASL). Pourquoi cette différence et qu'entend-t-on par « intégration » ?

Il y a à cette question de très nombreuses réponses, plus qu'il n'est possible de détailler ici. Ce terme est extrêmement polysémique, ce qui lui permet d'être utilisé dans l'espace public pour mettre tout le monde d'accord – sans pour autant savoir exactement *sur quoi* on se met d'accord. Comme le souligne Eric Mercier :

L'intégration telle que définie par les politiques et institutions semble donc se prêter à toutes les manipulations sémantiques, ce qui lui a permis de s'imposer dans l'espace public indifféremment des clivages droite-gauche. Une telle ambiguïté permet certainement de prétendre répondre à un ensemble de perspectives et revendications différentes (des perspectives sociales et d'égalité des chances comme des perspectives d'identité nationale), tout en mettant en œuvre des dispositifs à tendance contraignante, voire assimilationniste (symboliquement et dans les termes, comme dans les contraintes exercées). (Mercier, 2020 : 75)

Suivant les travaux de Schnapper, il avance que l'intégration est un processus réciproque dont la responsabilité incombe à la fois à la personne migrante et à la société qui l'accueille (Mercier, 2020 : 69). Pourtant, écrit-il, « les contrats d'intégration dans le cadre des dispositifs CAI et CIR, se destinent exclusivement à l'intégration de migrants à la société française : l'intégration *de* la société ne semble plus présentée comme un enjeu de l'intégration *à* la société » (Mercier, 2020 : 70). Dans ce sens l'intégration apparaît plutôt comme une injonction des pouvoirs publics envers la personne migrante, en faisant abstraction de son parcours et de sa situation individuelle. Peut-être est-ce pour cela que le milieu associatif, dont une partie non-négligeable relève d'un militantisme que l'on peut qualifier de « gauche », ne recourt pas officiellement à ce terme – comme pour marquer sa distance avec les politiques publiques et leurs institutions (que ce soit par désaccord ou par volonté de ne pas prendre part aux débats).

A ce sujet la position pragmatique d'Hervé Adami, qui choisit d'utiliser malgré tout le terme « intégration », est intéressante :

La seule question scientifique qui vaille n'est donc pas de savoir si l'assimilation est préférable à l'inclusion ou si l'intégration est préférable aux deux précédentes mais plutôt de savoir quels sont la nature, le rythme, les formes du processus social qui transforme les individus dès lors qu'ils changent de mode de vie en migrant d'une société à une autre, d'un pays à un autre. [...] Ce processus sera appelé intégration ici parce qu'il est le seul à posséder une véritable histoire scientifique comme le rappelle Schnapper (2007) et qu'il a somme toute l'avantage d'être le plus neutre en renvoyant aux extrêmes, *assimilation* d'un côté et *inclusion* de l'autre. (Adami, 2020 : 23-24)

Pour ce mémoire cependant je choisis de m'aligner sur la charte des ASL et parler plutôt « d'autonomie sociale et communicative » ou encore « d'appropriation des codes sociaux ». Je pense en effet que le terme *d'intégration*, bien qu'étant « le plus neutre », ne l'est pas tout à fait et véhicule inexorablement des représentations diverses et contradictoires. Au contraire les termes *d'autonomie* ou *d'appropriation* me semblent bienvenus : ils ne sont pas neutres non plus, mais ils recentrent le propos sur les personnes concernées au premier chef par ces débats – les personnes migrantes allophones, actrices de leur apprentissage en lien avec leur vie quotidienne.

Revenons toutefois à Adami, qui explicite l'articulation de la politique d'intégration à la politique linguistique : il note en effet que « quels que soient les situations et les interlocuteurs, la question des compétences linguistiques est posée : les contacts avec l'environnement social passent par les interaction langagières » (Adami, 2020 : p24).

L'acquisition de compétences linguistiques est donc nécessaire au processus d'intégration, et cela justifie le concept d'intégration linguistique qu'il définit ainsi :

Nous la concevons comme le processus sociolinguistique d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil, en milieu social et/ou par le biais d'une formation, qui permet aux migrants allophones de comprendre et de se faire comprendre des locuteurs utilisant la langue dominante (Adami, 2020 : 25)

Notons là encore la position prudente d'Adami, qui intègre dans sa définition à la fois les formations linguistiques obligatoires (qui sont nécessaires pour satisfaire aux critères *institutionnels* de l'intégration, tels que définis par le CIR, voir 1.3 p.32) et les acquisitions qui se font « en milieu social ». Il semble que par ce choix il tâche de rester en dehors du débat politique et d'adopter une posture qui englobe les différentes acceptions du terme *intégration*, de façon à se concentrer sur les mesures concrètes à mettre en place pour et avec le public concerné – c'est une posture semblable que je choisis d'adopter dans ce mémoire.

Chapitre 4. Les démarches pédagogiques pour la formation de formateurices

Le contexte dans lequel s'inscrivent les formations linguistiques pour les personnes migrantes étant maintenant défini, il convient de s'interroger sur la formation des personnes qui assurent ces formations. Je ne parlerai pas ici des contextes institutionnels, avec les formations délivrées dans des organismes de formations pour le compte de l'OFII, mais uniquement du contexte des ASL. Comme évoqué plus haut (voir 2.1 p.33), les formateurices en ASL sont en général bénévoles et peu expérimenté·e·s – et cela est aussi vrai pour les volontaires formateurices dans le cadre de mon stage, qui ont aussi des niveaux d'étude très variés. La question des modalités de leur formation se pose donc de manière pressante : comment sensibiliser ces personnes aux enjeux, méthodes et contenus de la formation linguistique ? Comment les rendre au mieux et au plus vite autonomes (les temps destinés à la formation étant courts et rares) ?

Pour donner des pistes de réponse à ces questions, je vais dans un premier temps tâcher de déterminer les modalités spécifiques de la formation pour adultes – s'il y en a. Dans un second temps je présenterai les méthodes actives et l'*active learning*, méthodes qui me semblent particulièrement indiquées dans ce contexte. Enfin je m'intéresserai à l'hétérogénéité du groupe de formateurices en devenir : quels sont les défis que cette hétérogénéité pose, et quelle richesse elle apporte.

1. Y a-t-il une spécificité inhérente à la formation pour adultes ? L'andragogie en question.

Dans l'ouvrage de Hervé Adami, *Enseigner le français aux adultes migrants (2020)*, on peut voir le titre de chapitre suivant : « Quelle approche andragogique et quels documents ? » . Que veut donc dire ce terme « andragogique », et pourquoi est-il utilisé dans ce contexte ?

1.1. L'hypothèse d'une différence ontologique entre adultes et enfants

Le terme d'andragogie, composé des mots grecs *andros* (l'homme) et *agogos* (le guide), apparaît pour la première fois en 1833 sous la plume d'un éducateur allemand. Cependant il reste pendant longtemps relativement inusité, et ce n'est qu'en 1968 qu'il est importé aux Etats-Unis par le professeur Malcolm Knowles dans un article intitulé « Androgogie, et non pédagogie » (Knowles, 1990 : 63) . Knowles utilise ce mot pour

nommer sa théorie de la formation, qui oppose la pédagogie, ou l'art d'enseigner aux enfants, à l'andragogie, soit l'art d'enseigner aux adultes.

Avec ses travaux sur la formation des adultes, il prolonge ceux d'Eduard Lindeman qui écrivait en 1926 :

L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non sous celui des sujets. Dans notre système pédagogique, c'est l'inverse : les principaux acteurs sont les sujets et les enseignants, les élèves n'étant que des éléments secondaires. Dans la pédagogie traditionnelle, l'élève est censé s'adapter à un programme scolaire établi. En revanche, le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de l'élève. (Lindeman, cité par Knowles, 1990 : 43)

Il s'appuie aussi sur les travaux de différents psychologues et sociologues pour étayer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Parmi ceux-ci on peut citer le psychologue humaniste Carl R. Rogers, à qui Knowles reprend l'idée d'un « enseignement centré autour de l'élève » (Knowles, 1990 : 54).

Pour définir son modèle andragogique Knowles pose cinq hypothèses de base qui, selon lui, le distinguent point par point du modèle pédagogique. Ce sont les suivantes :

- Le besoin de savoir (Knowles, 1990 : 70) : Knowles affirme que « Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation » (Knowles, 1990 : 70) au contraire des enfants qui « n'ont pas besoin de savoir comment ils pourront utiliser ces acquis dans leur vie » (Knowles, 1990 : 67) Il en découle donc un rôle pour l'enseignant·e qui s'adresse à des adultes : celui de faire prendre conscience à ses apprenant·e·s de l'intérêt d'apprendre ce qui leur est enseigné.
- Le concept de soi chez l'apprenant (Knowles, 1990 : 71) : Knowles écrit que « Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. [...] Ils n'admettent alors pas les situations où ils sentent que les autres leur imposent leur volonté. » (Knowles, 1990 : 71) Cependant Knowles remarque que, lorsqu'elles sont dans une situation de formation, la majorité des personnes adultes adoptent une posture de dépendance semblable à celle qu'elles avaient, enfants, à l'école. Il suppose que cela génère un conflit psychique néfaste à l'engagement dans l'apprentissage, et en déduit la nécessité d'accompagner les adultes apprenant·e·s à passer d'un état de dépendance à un état autogéré.

- Le rôle de l'expérience de l'apprenant (Knowles, 1990 : 71) : Knowles souligne que les adultes ont pu vivre des expériences à la fois plus nombreuses et plus variées que les enfants, et que cela influe sur leur personnalité et sur leur déjà-là (ce que les personnes savent, savent faire, etc...). L'enseignant·e doit donc le prendre en compte en personnalisant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et en s'appuyant sur cette expérience pour en faire la matière du cours. Knowles recommande donc de privilégier des « méthodes expérimentales », telles que « la discussion de groupe, les exercices de simulation, les exercices de résolution de problèmes, la méthode des cas et les méthodes appliquées » qui permettent de capitaliser sur cette expérience. (Knowles, 1990 : 72)
- La volonté d'apprendre (Knowles, 1990 : 73) : Là où, pour Knowles, la volonté d'apprendre ne se manifeste pour les enfants que dans le but de réussir des examens et de progresser, pour les adultes elle est liée à l'utilité des connaissances pour résoudre des problèmes de leur vie réelle. Il faut donc que « la formation coïncide parfaitement dans le temps avec ces besoins de développement » (Knowles, 1990 : 73), c'est-à-dire qu'il faut enseigner ce dont la personne a besoin *au moment où elle en a besoin* et non pas en amont. Knowles note toutefois que cette volonté d'apprendre peut être stimulée de différentes façons si l'apprenant·e ne la manifeste pas.
- L'orientation de l'apprentissage (Knowles, 1990 : 73) : Alors que l'enseignement traditionnel pour les enfants est orienté vers un sujet (les mathématiques, la grammaire...), Knowles affirme que l'enseignement pour les adultes doit être orienté « autour de la vie (ou d'une tâche, d'un problème) », c'est-à-dire mis en contexte dans des situations réelles ou réalistes.
- La motivation (Knowles, 1990 : 75) : Pour Knowles la motivation des enfants leur vient de facteurs extérieurs (les notes, les parents...), alors que celle des adultes est principalement intérieure et provient d'un désir de progresser et de se développer – même si les motivations extérieures telles qu'un meilleur salaire ou une promotion existent aussi.

On voit donc bien, au travers de ces cinq points, comment Knowles pose une différence ontologique profonde entre les enfants et les adultes, et en déduit des principes d'enseignement différents. Cependant, entre la parution de son premier article sur l'andragogie en 1968 et celle de la réédition en 1984 de *The adult learner : a neglected species* (en

français : *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*), Knowles rapporte que des enseignants qui expérimentaient ses principes lui ont dit qu'« il s'était avéré que les enfants et les adolescents semblaient souvent mieux apprendre lorsqu'ils appliquaient certains principes andragogiques » (Knowles, 1990 : 75). Ces retours d'expérience conduisent Knowles à redéfinir la place de l'andragogie par rapport à la pédagogie :

C'est là où réside la différence fondamentale entre les deux : le modèle pédagogique est un modèle idéologique qui exclut toutes les hypothèses andragogiques, tandis que le modèle andragogique est un système d'hypothèses qui comprend les hypothèses pédagogiques.

Dans la pratique, cela signifie qu'il est de la responsabilité des éducateurs de déterminer quelles hypothèses sont, dans une situation donnée, réalistes. Au cas où une hypothèse pédagogique se vérifie pour un apprenant dans un objectif éducatif particulier, il faut en déduire que la stratégie pédagogique est pertinente dans ce cas précis, du moins comme point de départ. (Knowles, 1990 : 76)

Ainsi il se s'agirait plus d'une opposition franche de deux systèmes, mais plutôt d'une relation d'inclusion : l'andragogie serait un système général de principes d'enseignement, dont la pédagogie serait un sous-ensemble. Notons tout de même que cette concession est assez limitée et ne semble pas inclure pleinement les « stratégies pédagogiques », qui restent cantonnées à un rôle de « point de départ ».

1.2. Dépasser ce clivage au profit d'une approche plus générale

Il reste par ailleurs une notion primordiale à élucider : qu'est-ce qu'entend Knowles exactement lorsqu'il parle de « la pédagogie » ? L'emploi de ce terme au singulier et semblant faire référence à une méthode particulière d'enseignement peut surprendre les lecteurs et lectrices d'aujourd'hui. Prenons par exemple la définition qu'en donnent Yves Reuter et ses collaborateurs et collaboratrices dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (je souligne) :

On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à **comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe**, liées aux relations entre enseignant et apprenants et/ou entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au **choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation**, etc., sans prendre en compte spécifiquement les contenus disciplinaires.

Selon ses visées, **l'approche pédagogique peut se présenter sous une forme théorique (elle décrit les modèles pédagogiques ou analyse l'action et les pratiques pédagogiques) ou prescriptive (elle recommande telle ou telle façon de faire)**. (Reuter et al., 2013)

Cet extrait montre bien que la pédagogie est aujourd'hui envisagée comme une approche des situations d'enseignement qui cherche à les décrire, les comprendre et les analyser. Cette définition met l'accent sur le choix : « choix des modes de travail et des dispositifs », « choix des moyens », « elle recommande telle ou telle façon de faire » ; un choix que l'enseignant·e peut faire pour soi à la lumière des analyses pédagogiques. On semble donc bien éloigné du « modèle idéologique » (Knowles, 1990 : 76) que décrit (ou décrie) Knowles !

Mais ce n'est pas tout : dans leur ouvrage *Apprentissage et formation des adultes* (1999) Etienne Bourgeois et Jean Nizet affirment que, même à l'époque où Knowles a publié ses théories, la différence ontologique qu'il pose entre enfants et adultes ne tenait pas. Ils écrivent :

Le discours andragogique fait en tous cas fi de décennies de travaux en psychologie et en sciences de l'éducation qui montrent qu'au contraire, l'enfant apprenant présente effectivement bon nombre de caractéristiques attribuées par les andragogues à l'adulte uniquement et que la plupart des principes andragogiques ont une grande pertinence pour l'enseignement destiné aux enfants et aux adolescents. On se rappellera les travaux de Piaget, Bruner et Ausubel, pour ne citer que ces grands « classiques » de la psychologie de l'apprentissage [...] (Bourgeois & Nizet, 1999 : 14-15)

Il est important de noter que, malgré leur critique acérée du « discours andragogique » ces auteurs n'en rejettent pas les principes en bloc. Au contraire, ils soulignent que « la plupart des principes andragogiques ont une grande pertinence pour l'enseignement destiné aux enfants et aux adolescents » (Bourgeois & Nizet, 1999). Ce qu'ils rejettent se situe à un niveau épistémologique : c'est l'opposition ontologique systématique que fait Knowles entre des apprenant·e·s adultes et enfants, ainsi que l'opposition méthodologique qu'il en fait découler. Nizet et Bourgeois plaident plutôt pour considérer qu'il y a un continuum entre les enfants et les adultes, et donc également un continuum méthodologique. En ceci, ils se placent plutôt en faveur du mouvement de l'éducation permanente « qui désigne une philosophie de l'éducation, dont les principes pédagogiques s'opposent au modèle de l'éducation dite "traditionnelle" » (Bourgeois & Nizet, 1999 : 13-14). Il y a donc bien ici encore une opposition mais elle ne se situe pas au niveau des profils des apprenants (adultes ou enfants), mais seulement au niveau des principes pédagogiques. Les auteurs l'explicitent encore quelques lignes plus loin en ajoutant que « le paradigme de l'Education Permanente envisage *a priori* que les principes pédagogiques de l'éducation permanente puissent être observés dans des pratiques d'enseignement à l'intérieur du champ scolaire et, à l'inverse, ne pas être observés dans certaines pratiques de formation d'adultes » (Bourgeois & Nizet, 1999 : 14).

Ces principes pédagogiques ainsi présentés semblent faire partie d'une grande boîte à outils dans laquelle les enseignant·e·s sont invité·e·s à piocher à leur guise, selon leur analyse de leur situation d'enseignement, par opposition à un guide de conduite qu'il faudrait suivre pas à pas.

Par ailleurs, Bourgeois et Nizet reconnaissent qu'il est toutefois pertinent de prendre en compte l'âge des apprenant·e·s :

On peut néanmoins comprendre que l'étude de l'apprentissage chez les adultes se soit jusqu'ici centrée prioritairement sur certaines variables spécifiques, davantage laissées de côté par ceux qui étudient l'apprentissage chez les enfants, et vice versa. Cela tient notamment à la différence de visibilité du poids de ces variables selon qu'on se penche sur des apprenants adultes ou jeunes. Il en va ainsi, par exemple, de la trajectoire personnelle et sociale de l'apprenant [...]. Le poids de cette variable sur l'apprentissage apparaît en effet de façon beaucoup plus frappante, tant au formateur qu'au chercheur, chez des apprenants adultes que chez des enfants. [...] Cependant, d'un point de vue théorique et épistémologique, il n'y a aucune raison *a priori* de ne pas s'interroger sur le rôle de ces variables dans d'autres contextes d'apprentissage et avec d'autres publics. (Bourgeois & Nizet, 1999 : 18)

Ainsi, les cinq principes énoncés par Knowles (voir 1.1 p.38) ne seraient pas réservés aux apprenant·e·s adultes : il conviendrait de les prendre en compte quel que soit le public visé et c'est ce que j'ai tenté de faire dans les formations que j'ai animées (voir Chapitre 7 p.69). La caractérisation des publics ne se ferait donc non pas de manière qualitative (ou ontologique, certaines caractéristiques étant propres à un type de public, et d'autres à un autre), mais plutôt de manière quantitative (toutes les caractéristiques sont communes, ce n'est que leur poids relatif qui change d'un public à l'autre). Les méthodes à employer découleraient ensuite de cette caractérisation, et seraient à déterminer parmi un large panel de possibilités afin de s'adapter au mieux aux caractéristiques et aux besoins évalués chez les apprenant·e·s.

2. Méthodes actives ou active learning

Parmi ces méthodes, on peut penser à celles qui relèvent des méthodes actives ou de l'*active learning*. Ces méthodes, mises en place avec des enfants comme avec des adultes, seraient susceptible de favoriser l'apprentissage de par le *faire soi-même*, les échanges entre pairs et la réflexivité. Je vais tâcher ici de donner une définition à ces termes, et de comprendre pourquoi les termes français (méthodes actives) et anglais (*active learning*) semblent coexister sans se superposer.

2.1. Les méthodes actives

Selon Philippe Meirieu (Meirieu, 2013 : 11), chercheur en sciences de l'éducation, le terme de *méthode active* apparaît vers la fin du 19^{ème} siècle. John Dewey, Adolphe Ferrière ou encore Ovide Decroly sont souvent nommés comme les pères des méthodes actives, dont se sont ensuite inspiré·e·s des pédagogues comme Célestin Freinet ou Maria Montessori. Ces méthodes se sont aussi inscrites *a posteriori* dans la perspective constructiviste développée notamment par le psychologue Jean Piaget, qui montre que « l'intelligence se construit dans la dialectique de l'empirisme et du rationalisme, quand l'esprit se saisit d'objets et se restructure pour pouvoir les penser » (Meirieu, 2013 : 15).

Mais en quoi consistent ces méthodes actives ? Meirieu cite notamment Henri Marion, le premier titulaire d'une chaire de science de l'éducation à Paris en 1887 :

Pour Henri Marion, la "méthode active" consiste donc tout simplement à organiser la classe pour que l'élève y travaille vraiment, c'est-à-dire qu'il ne se contente pas d'écouter ni même de mémoriser des règles de grammaire, des formules mathématiques ou des leçons de géographie, mais qu'il les mette en pratique. (Meirieu, 2013 : 13)

Pour mettre en place cette organisation de classe, plusieurs éléments sont nécessaires. Tout d'abord, il faut « mettre à la disposition des élèves à la fois des matériaux et des consignes pour qu'ils puissent vraiment se mettre au travail » (Meirieu, 2013 : 27). C'est-à-dire qu'il faut sélectionner les supports de travail et les didactiser, concevoir des activités qui permettent aux apprenant·e·s d'acquérir les compétences ou connaissances visées. Pour les formateurices il s'agit donc de s'éloigner d'une posture transmissive, où la personne experte parle et les autres l'écoutent, pour aller vers un modèle où les apprenant·e·s apprennent en faisant. Roger Mucchielli nomme cela un rôle « facilitateur » (Mucchielli, 2019 : 78) : plutôt que de recevoir la connaissance par l'intermédiaire d'un formateur ou d'une formatrice, les apprenant·e·s sont plutôt invité·e·s à y accéder de manière directe, grâce à des activités progressives soigneusement élaborées. Ici le rôle de formateurice n'est pas sans rappeler la maïeutique socratique, qui consiste à faire accoucher l'esprit du savoir qu'il contient déjà.

Mucchielli donne quelques exemples d'activités pertinentes en formation pour adultes (Mucchielli, 2019 : 80) : il évoque la méthode des cas, qui consiste à étudier des cas écrits ou filmés et à échanger à leur propos au sein d'un groupe, les jeux de rôle, ou encore la formation sur simulateurs lorsque cela est possible. Peu d'autres exemples concrets sont fournis par Meirieu ou Mucchielli dans les ouvrages que j'ai pu consulter.

Quoi qu'il en soit, les activités qui permettent de découvrir les savoirs visés doivent être suivies d'une formalisation afin d'organiser ces savoirs et de se les approprier. Mais attention, selon Meirieu « [la] formalisation doit aussi être une occasion d'action pour l'élève » (Meirieu, 2013 : 28). En effet la tentation est grande pour le formateur ou la formatrice, une fois terminées les activités, de reprendre la main pour présenter de façon magistrale les résultats qu'il a soigneusement organisés. Pourtant, selon Meirieu, il est plus profitable à l'apprenant·e de réaliser cette tâche soi-même : c'est là la « dialectique de l'empirisme et du rationalisme » évoquée plus haut dans le cadre de l'approche constructiviste ; après avoir expérimenté soi-même (empirisme), il convient de formaliser soi-même ses découvertes (rationalisme).

Parce qu'au final, l'activité dont il est question dans l'expression « méthodes actives », ce n'est pas tant une activité externe, visible et physique, qu'une activité interne, invisible et mentale. Comme le dit Meirieu :

Un élève peut être mentalement très actif en écoutant un cours magistral et, *a contrario*, d'une passivité intellectuelle totale dans une classe où le bricolage collectif est institutionnalisé. Ce qui importe en réalité c'est la structure de la situation d'apprentissage, l'existence des conditions qui permettent, stimulent et supportent le travail intellectuel.
(Meirieu, 2013 : 30)

L'objectif est donc d'abord de susciter cette activité mentale ; les activités concrètes qui sont proposées ne sont qu'un moyen parmi d'autres d'y parvenir – un moyen jugé plus efficace qu'un enseignement magistral, mais pas infaillible pour autant.

2.2. Active Learning, ou la pédagogie lost in translation

Les principes des méthodes actives me semblent très intéressants, mais au fil de mes lectures quelques détails me mettent la puce à l'oreille. Les ouvrages que j'ai trouvés sur le sujet sont presque tous publiés dans la même maison d'édition, ESF éditeur. Roger Mucchielli et Philippe Meirieu dirigent ou ont dirigé tous deux une collection au sein de cette maison d'édition, en plus d'y publier la majorité de leurs ouvrages. Puis-je donc vraiment faire confiance à ces sources qui semblent fonctionner en vase clos ?

Afin de glaner quelques informations complémentaires, je me rends à l'endroit où toutes les opinions peuvent être exprimées : Wikipedia. Je sais que les controverses y figurent souvent et que cela peut me donner un point de départ pour enquêter sur la fiabilité de mes sources. Je découvre ainsi que la page « Pédagogies actives » (*Pédagogies actives*, 2023) est extrêmement courte et contient très peu voire pas de références bibliographiques. Plus

intéressant encore, l'onglet « discussion » m'apprend que la page a fait l'objet d'un débat d'admissibilité, car jugée trop pauvre en références et trop vague dans les concepts décrits. Un internaute s'étonne également que le contenu de la page n'aie rien à voir avec son pendant anglophone, « *Active learning* ». Et en effet, à part la référence à un cadre constructiviste, les deux pages n'ont rien en commun. Aucun des « grands noms » cités en français (Decroly, Freinet, Montessori, Ferrière...) ne figure dans la page anglophone, alors que celle-ci présente des références bibliographiques bien plus fournies et une ébauche de résultats de recherches scientifiques sur l'efficacité de cette approche pédagogique.

2.2.1. Définir l'*active learning*

Je décide alors de reprendre mes recherches en anglais, en utilisant les mots-clés « *active learning* ». Les résultats sont alors bien plus nombreux. Je découvre tout d'abord un article de la prestigieuse revue *Science*, dans lequel les auteurs et autrices commencent par affirmer « *[T]here is no single active-learning approach.* » (Yannier et al., 2021) L'*active learning* n'est ainsi pas une méthode à proprement parler, mais plutôt un ensemble de méthodes et d'idées aux contours peu définis. Considérant que cela est une définition bien trop vague et peu opérante scientifiquement parlant, deux chercheurs états-uniens, Doug Lombardi et Thomas F. Shipley ont regroupé des chercheurs et chercheuses dans différents domaines pour parvenir à une définition plus claire et qui fasse consensus. Leur recherche se cantonne à l'enseignement de sciences « dures » (astronomie, géologie, chimie, biologie, physique...), mais il me semble que leur réflexion et la définition qu'ils donnent peuvent être utilisées dans d'autres domaines – les différences ne surviennent à mon sens que dans les exemples de mise en pratique en situation d'enseignement, certaines méthodes (expériences, par exemple) ne pouvant être utilisées pour tous les enseignements. Voici leur définition synthétique :

Active learning is a classroom situation in which the instructor and instructional activities explicitly afford students agency for their learning.¹² (Lombardi & Shipley, 2021)

Cette définition est courte, mais elle dit déjà beaucoup. Tout d'abord, l'*active learning* ne désigne pas une méthode, une disposition mentale des apprenant·e·s ni un ensemble d'activités à mettre en place ; il s'agit d'une « situation de classe ». Dans cette situation, deux éléments ont un rôle particulier à jouer : la formatrice ou le formateur d'une part, ainsi que les

¹¹ Il n'existe pas d'approche active unique.

¹² L'*active learning* est une situation de classe dans laquelle la formatrice ou le formateur ainsi que les activités éducatives confèrent explicitement aux étudiant·e·s de l'agentivité pour leur apprentissage.

activités d'autre part, qui doivent ensemble permettre et susciter l'agentivité chez les apprenant·e·s. Cette agentivité doit être explicitement conférée, c'est-à-dire que l'on informe ouvertement les apprenant·e·s qu'ils doivent agir, plutôt que de l'attendre implicitement (comme ça peut être le cas lors d'un cours magistral). Finalement, il semble que l'on retrouve ici, au moins en partie, les principes de l'organisation de classe décrite par Marion et Meirieu (voir 2.1 p.44).

Lombardi et Shipley se placent aussi dans un cadre à la fois constructiviste et socio-constructiviste (je souligne) :

These studies imply that deep learning may be best facilitated in situations where students have opportunities to construct knowledge **both socially** (e.g., through participation in a collaborative group) **and individually** (e.g., through listening to a lecture)—for example, a class in which groups of students first differentiate knowledge about a phenomenon through contrasting cases and then listen to a follow-up lecture that provides the scientific explanation for the phenomenon (Schwartz & Bransford, 1998). (Lombardi & Shipley, 2021)

Ils soulignent l'importance de construire le savoir à la fois de façon individuelle et dans les interactions sociales, ces deux approches étant complémentaires selon les études sur lesquelles ils se basent. Cela les conduit à affirmer que les cours magistraux ne sont pas à abandonner absolument, car ils peuvent être l'occasion d'un apprentissage individuel. Ils doivent cependant être combinés à d'autres activités, et notamment des activités qui incluent des échanges entre pairs afin de conduire à un apprentissage efficace.

2.2.2. Les activités et le rôle de formatrice

Nous l'avons vu, l'*active learning* a deux composantes principales : des activités conçues pour susciter l'activité des apprenant·e·s, et une posture de formatrice particulière.

Concernant les activités on en trouve de nombreux exemples, là encore dans le domaine des sciences « dures », dans l'article *Not another boring lecture: engaging students with active learning techniques* (Wolff et al., 2015). En voici quelques exemples qui peuvent être pertinents dans le cadre de ce mémoire :

- *Thinking hats* ou les chapeaux de pensée : un exercice où les apprenant·e·s portent différents chapeaux métaphoriques qui représentent chacun une façon de penser, d'aborder la situation.
- Cartes conceptuelles : les apprenant·e·s réalisent individuellement ou en groupe une carte conceptuelle qui présente les éléments appris.

- *Think-Pair-Share* ou réfléchir seul·e – en binôme – en groupe : on donne un sujet de réflexion aux apprenant·e·s, qui doivent d'abord y réfléchir de manière individuelle. Puis iels partagent leurs idées en groupes de deux, pour ensuite nourrir une discussion en grand groupe.

Concernant le rôle de formateurice, il s'agit de savoir être flexible pour répondre aux besoins et attentes des apprenant·e·s, tout en maintenant le cap vers les objectifs à atteindre :

[A]ctive-learning environments retain the instructor's expertise in sense making, but they do so in an indirect manner that transitions the role of the instructor to a facilitator of students' knowledge construction. (Lombardi & Shipley, 2021)

In active-learning environments, interactions between the student and teacher are dynamic and dependent on the context of the class meeting (e.g., student questions may influence the teacher's input to the student) (Lombardi & Shipley, 2021)

Ici, comme pour Mucchielli (voir 2.1 p.44), il s'agit d'un rôle de facilitation entre l'apprenant·e et le savoir, l'apprenant·e ayant la place (voire la mission) d'influencer le contenu du cours selon ses intérêts et ses besoins. On note aussi que les auteurs précisent que les formateurices gardent l'expertise de la construction du sens, il ne s'agit donc en aucun cas de laisser l'apprenant·e tout découvrir soi-même comme le laissent parfois entendre les opposant·e·s aux méthodes actives ou à l'*active learning*.

2.2.3. Les avantages de l'*active learning*

Lombardi et Shipley notent enfin qu'intégrer l'*active learning* dans des dispositifs de formation implique un changement dans tout l'écosystème d'apprentissage et peut avoir des effets plus larges. Ainsi, au-delà de permettre d'apprendre des concepts précis, cette approche permettrait aussi de développer d'autres compétences d'ordre organisationnel voire méta-cognitif, telles que la capacité à synthétiser l'information. Il semblerait aussi qu'elle permette une meilleure intégration et réussite des personnes sous-représentées dans les filières scientifiques (personnes hispano-américaines aux Etats-Unis, femmes, personnes avec des besoins spécifiques, etc), un avantage non-négligeable dans le cadre de ce mémoire qui vise à concevoir une formation adaptée à un public hétérogène :

Active-learning environments in this form hold the promise to open STEM to more students, particularly those who have been disempowered and underrepresented via traditional modes of instruction. (Lombardi & Shipley, 2021)

Beyond cognitive and academic benefits, active-learning approaches can also provide socioemotional support, particularly for students who may not feel at home in or supported by traditional passive learning. (Yannier et al., 2021)

Les auteurs soulignent toutefois que cette approche n'est pas simple à mettre en place, et que ses bénéfices ne sont pas certains, car toute situation d'apprentissage est complexe et comporte de nombreux paramètres. Il faudrait donc conduire de nouvelles recherches sur l'*active learning* pour mieux comprendre l'interrelation entre ces paramètres et les effets de cette approche.

C'est là peut-être la différence principale entre les méthodes actives et l'*active learning* : les deux approches semblent s'appuyer sur des principes pédagogiques communs mais, alors que la première semble s'en tenir à décrire une certaine posture et proclamer une idéologie de ce que devrait être l'enseignement/apprentissage, la seconde cherche à étudier finement ses méthodes de façon à les asseoir expérimentalement et à les affiner – dans le but de produire des propositions didactiques construites et réalistes. Dans la suite de ce mémoire je me référerai cependant à l'ensemble de ces deux approches (qui, nous l'avons vu, ne sont pas contradictoires) en utilisant le terme français « méthodes actives », pour des raisons de commodité linguistique.

3. Animer un groupe hétérogène

Comme nous l'avons vu à travers les propositions d'activités, méthodes actives et *active learning* s'accordent en tous cas pour donner une place prépondérante aux travaux de groupe dans l'apprentissage. Ceci est cohérent avec le cadre socio-constructiviste dans lequel ces approches s'inscrivent : « *the social construction of meaning plays a key role for many learners, above and beyond the individual cognitive construction of knowledge* »¹³ (Lombardi & Shipley, 2021). Le travail de groupe permettrait d'obtenir de meilleurs résultats en termes de production et d'apprentissage que ce que la somme de ses individus aurait produit (Mucchielli, 2019 : 82).

Meirieu note toutefois certains travers du travail de groupe : si l'on se focalise sur la qualité du rendu, il est probable « qu'on a utilisé les compétences déjà existantes et

¹³ La construction sociale du sens joue un rôle clé pour beaucoup d'apprenant·e·s, au-delà de la construction cognitive individuelle des savoirs.

marginalisé les personnes qui en avaient peu ou pas du tout » (Meirieu, 2013 : 24). Ainsi utilisé, le travail de groupe n'est pas une occasion d'apprentissage pour les personnes qui en ont besoin, et n'est qu'une occasion de perfectionnement pour les personnes qui ont déjà les compétences visées.

Afin d'éviter cela il convient de fournir un cadre précis au travail de groupe. Meirieu recommande un travail individuel préalable pour que chaque apprenant·e aie quelque chose à apporter au groupe, ainsi que le fait de faire tourner les rôles, pour que personne ne s'enkyste dans une fonction particulière (Meirieu, 2013 : 29). Mucchielli quant à lui souligne l'importance de la taille du groupe : trop petit, les échanges ne sont pas assez riches et fructueux ; trop grand, le groupe se fractionne ou se paralyse. Il considère aussi que le groupe doit garantir l'égalité à ses membres et développer une certaine maturité émotionnelle, c'est-à-dire être capable de percevoir et gérer ses tensions internes. Le rôle du formateur ou de la formatrice est alors un rôle régulateur, pour veiller au respect et au développement de tous ces paramètres, ainsi qu'un rôle informateur, pour fournir au groupe la matière nécessaire à son travail. (Mucchielli, 2019 : 82-86)

Il semble ainsi que, à condition de faire attention à certains paramètres clés, l'utilisation de méthodes actives reposant sur les échanges en groupe soit un moyen efficace d'aborder l'apprentissage pour un groupe hétérogène, car les différences de compétences ou de connaissances entre les individus viennent en nourrir les échanges et en constituer la richesse.

Chapitre 5. : Quelques contenus pour la formation de formatrices

Comme cela a été largement souligné dans le chapitre précédent, il est important en formation d'adultes de partir des besoins réels des personnes, exprimés ou observés. Les contenus de formations proposés ici découlent directement de besoins recueillis sur mon terrain de stage, mais ils peuvent bien sûr varier d'un contexte à l'autre : cette partie n'est en aucun cas une revue exhaustive des points importants à aborder en formation de formatrices. Par ailleurs, il est un besoin que j'ai relevé mais qui n'est pas présent ici : celui d'une sensibilisation à l'interculturalité. Je n'ai que très peu abordé ce thème lors de mon stage car les volontaires ont bénéficié d'interventions extérieures sur ce sujet ; j'ai donc choisi de ne pas traiter ce thème dans ce mémoire non plus bien qu'il me semble extrêmement important de l'aborder avec des formatrices de langue étrangère.

Je me concentre ici sur trois aspects que j'ai abordés lors de mon stage : les rôles des formatrices et les feedbacks donnés aux apprenant·e·s, l'importance de l'intelligibilité dans la production orale, et enfin les manières d'aborder l'écrit avec des apprenant·e·s analphabètes.

1. *Comment agir : les rôles des formatrices et les feedbacks*

Comme cela a été largement décrit, la spécificité de l'enseignement des langues étrangères est que la langue est à la fois l'objet et le moyen de l'apprentissage. Il en résulte alors un « double niveau de communication » (Dabène, 1984 : 130) : deux communications ont lieu en parallèle en permanence, une première qui constitue le substrat de l'interaction, et une seconde dont le sujet est justement la première et se situe donc à un niveau métacommunicatif. Cette situation implique pour les participant·e·s (formatrices et apprenant·e·s) d'endosser des rôles spécifiques – de manière explicite ou implicite – pour définir leur place dans ces deux situations de communication parallèles :

Ce second dialogue [...] est permanent dans une classe de langue étrangère, même s'il n'émerge pas toujours au niveau explicite. Tout se passe, en fait, comme si, préalablement à tout échange, la classe débutait par une sorte de « dialogue de prise de rôle » où l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui en fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant, par sa seule présence, entérinerait ces affirmations, acceptant par cela même le risque de la prise de parole, tout en interrogeant constamment l'enseignant sur ses propres productions. (Dabène, 1984 : 130-131)

Les formatrices sont ici des personnes ressources qui organisent l'interaction, et le rôle des apprenant·e·s est de se prêter aux activités proposées en reconnaissant l'expertise des

formatrices. L'analyse des interactions entre formatrices et apprenant·e·s est un domaine riche que nous ne pouvons aborder ici dans toute sa complexité. Dans cette partie je me consacrerai donc exclusivement aux fonctions assumées par les formatrices, et non pas aux actions ou réactions des apprenant·e·s, de façon à pouvoir extraire de cette analyse des contenus de formation accessibles pour des formatrices non spécialistes.

1.1. Les fonctions enseignantes

Louise Dabène distingue trois fonctions enseignantes principales : la fonction de « vecteur d'information », celle de « meneur de jeu » et enfin celle « d'évaluateur » (Dabène, 1984 : 131-132). Voyons plus en détails de quoi il s'agit.

La « **fonction de vecteur d'information** », tout d'abord, peut s'effectuer selon deux modalités : indirecte, par l'intermédiaire de documents, ou directe par le discours de l'enseignant·e (Dabène, 1984 : 131). Lorsqu'elle est directe, elle peut prendre différentes formes. Dabène relève ainsi le « métadiscours informatif », le « métadiscours explicatif », qui consiste par exemple à donner une définition ou des synonymes pour un terme qui n'est pas compris, et enfin le « métadiscours descriptif », qui vise à décrire le fonctionnement de la langue et donner des explications d'ordre grammatical (Dabène, 1984 : 133).

La « **fonction de meneur de jeu** », ensuite, consiste à « organiser et réguler les échanges langagiers » (Dabène, 1984 : 132). Il s'agit ici tout d'abord de décider des activités, puis de distribuer la parole ou d'inciter les apprenant·e·s à participer. Cela peut se faire de façon verbale (par exemple : « Qui veut bien commencer à décrire l'image ? » ou « Oui, Alex ? ») ou non-verbale, à l'aide d'un signe de la tête ou de la main, voire simplement un regard. L'explication des consignes ou des règles du jeu rentre aussi dans cette fonction : il s'agit en effet de transmettre des informations, non pas sur la langue (ce qui serait un métadiscours et entrerait dans la fonction de vecteur d'information), mais sur l'activité à effectuer.

La « **fonction d'évaluateur** » enfin, est toujours présente car « l'enseignant représente pour les apprenants – et la société – la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage » (Dabène, 1984 : 132). Cette fonction s'actualise sous des formes institutionnelles, telles que des examens ou des notes, mais elle est aussi plus généralement présente dans tous les moments de l'enseignement au travers de feedbacks verbaux comme non-verbaux (voir 1.2 p.53), souvent (mais pas toujours) sollicités par les apprenant·e·s :

On a cité l'exemple [...] de l'apprenant qui, répondant à un autre apprenant, émet sa réponse en regardant le professeur, et avec une intonation interrogative. (Dabène, 1984 : 131)

Ces fonctions ne sont pas cloisonnées : Dabène note qu'une même intervention peut correspondre à plusieurs fonctions à la fois. Ainsi, une paraphrase « peut représenter à la fois une évaluation positive (opération appréciative) et un apport d'information (métadiscours informatif) » (Dabène, 1984 : 135).

1.2. Les *feedbacks* dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Ces différentes fonctions enseignantes se matérialisent dans l'interaction de plusieurs manières, l'une d'entre elles étant le mécanisme des *feedbacks*. Cette notion, apparue dans les années 40 dans le domaine de la cybernétique, a ensuite été importée dans de nombreux autres domaines et « appliquée à toute situation dans laquelle l'objectif visé est une régulation, et donc une modification, d'un comportement donné » (Póltorak, 2011). Ewa Póltorak le définit comme suit :

En didactique des langues étrangères, le *feedback* peut être alors défini comme un processus permettant à l'enseignant de même qu'à l'apprenant de recevoir différents types d'informations en retour sur la qualité et l'efficacité des activités qu'ils accomplissent tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, principalement des activités langagières et communicatives dans le cas de l'apprenant ainsi que des activités didactiques et pédagogiques dans le cas de l'enseignant. (Póltorak, 2011)

Le *feedback* est donc un processus bidirectionnel, pouvant aller à la fois de l'enseignant·e vers les apprenant·e·s (par exemple dans l'exercice de la fonction d'évaluation, pour informer les apprenant·e·s sur la justesse de leurs énoncés), mais aussi des apprenant·e·s vers l'enseignant·e (par exemple lorsque l'enseignant·e transmet des informations, pour lui signifier si ces informations sont comprises ou non).

1.2.1. Le *feedback* apprenant·e → enseignant·e

Póltorak propose deux façons pour l'enseignant·e d'obtenir du *feedback* de la part des apprenant·e·s (je souligne) :

L'enseignant peut recevoir du *feedback* de ses apprenants par des techniques différentes : **soit en demandant directement** aux apprenants de donner leurs opinions sur un aspect particulier de l'enseignement, **soit en contrôlant leurs progrès** (par une observation ou par une évaluation). (Póltorak, 2011)

Notons que demander directement aux apprenant·e·s n'est pas si simple, car les feedbacks ainsi recueillis sont bien souvent influencés par le souci de préserver la face de l'enseignant·e. La notion de face est définie par Goffman comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman Erving, 1974). En d'autres mots, il s'agit de l'image de soi qu'une personne choisit de montrer dans l'interaction. Pour préserver leur relation les participant·e·s font attention à préserver cette image de l'autre, c'est à dire sa face, pour ne pas le choquer ou le déstabiliser : cela conduit à ne pas toujours dire ce que l'on pense, mais plutôt ce que l'on pense que l'autre souhaite entendre.

Dans le cas des interactions enseignant·e-apprenant·e·s, cela se traduit bien souvent par un « oui » automatique aux questions de type « est-ce que vous avez compris ? », que les apprenant·e·s aient réellement compris ou non. Afin d'éviter de tomber dans ces travers, on peut éviter les questions fermées et privilégier les questions ouvertes, par exemple : « Qu'est-ce que vous avez compris ? Qui peut reformuler ce que je viens de dire ? ». Un autre problème se présente alors : celui pour les apprenant·e·s de ne pas oser répondre si iels ont des doutes sur la réponse, car une erreur pourrait menacer leur propre face. Il est donc important d'instaurer un climat de classe bienveillant pour alléger cette menace sur les faces et que les apprenant·e·s osent s'exprimer – afin de garantir la qualité du feedback recueilli.

1.2.2. Le feedback enseignant·e → apprenant·e

Selon Póltorak il existe deux formes principales de feedback : « le feedback verbal, regroupant le feedback oral ainsi que le feedback écrit, et le feedback non-verbal » (Póltorak, 2011). Ce dernier peut se manifester sous la forme d'un geste, d'un regard voire d'un son dans le cas d'un feedback électronique. Elle insiste aussi sur le rôle du feedback, qui pour elle doit « constituer une aide, pertinente et véritablement profitable, pour l'apprenant dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère visée » (Póltorak, 2011), au-delà du simple jugement.

Póltorak fournit également une typologie des feedbacks oraux, dont voici quelques exemples parmi ceux qui me semblent le mieux « constituer une aide pour l'apprenant·e » dans le sens où ces feedbacks favorisent une « activité mentale » (au sens de Meirieu, voir 2.1 p.44) de l'apprenant·e :

- clarification demandée (clarification request) : l'enseignant informe l'apprenant qu'il n'a pas compris son énoncé en recourant aux phrases telles que « Pardon ? », « Je ne comprends pas. » qui ont pour fonction d'amener l'apprenant à répéter ou à reformuler correctement son énoncé ;

- indice métalinguistique (metalinguistic clue) : encore une fois l'enseignant se sert des questions pour aider l'apprenant à formuler correctement un énoncé mais cette fois-ci les questions sont accompagnées de quelques indices métalinguistiques indiquant, par exemple, que le genre d'un mot donné n'est pas correct ;
 - répétition d'une forme erronée (repetition) : l'enseignant répète la phrase contenant l'erreur en mettant en valeur la présence de cette dernière par une intonation particulière, un ralentissement de la voix, etc.
- (Półtorak, 2011)

Ces feedbacks demandent à l'apprenant·e de s'auto-corriger, ce qui est susceptible de l'aider à mieux retenir. Une autre technique est souvent utilisée, celle de la « reformulation d'une forme erronée » (Półtorak, 2011) qui consiste en une correction implicite : elle n'est peut-être pas aussi efficace car elle ne nécessite pas d'action de la part de l'apprenant·e, mais elle est parfois plus confortable car son caractère implicite permet de ménager la face de l'apprenant·e qui se trompe. Notons aussi que les feedbacks peuvent être donnés de manière immédiate, dès que l'erreur est produite, ou différée, à la fin de la production de l'apprenant·e. Il peut être préférable de donner le feedback de manière différée afin « d'éviter toute sorte de blocage chez l'apprenant » (Chiahou et al., 2009), même si Półtorak remarque que « les activités focalisées sur la forme sont le plus souvent accompagnées d'un feedback immédiat » (Półtorak, 2011).

De la même façon, voici quelques exemples tirés de la typologie de feedbacks écrits proposés par Półtorak, et qui me semblent favoriser l'apprentissage des apprenant·e·s :

- le feedback indirect : caractéristique pour la situation où l'enseignant indique que l'erreur est survenue (en la soulignant par exemple) mais il ne la corrige aucunement ;
 - le feedback métalinguistique : il apparaît sous forme de commentaires servant à expliquer la nature des erreurs commises [...]
 - le feedback focalisé : technique consistant à ne signaler que les formes erronées d'une catégorie d'erreurs choisie : par exemple, se concentrer, selon les objectifs visés, sur la correction des erreurs linguistiques seulement (toutes ou seulement un type d'erreur choisi) ou uniquement sur les erreurs logiques ;
- (Półtorak, 2011)

Ce sont là quelques exemples qu'il convient d'adapter à chaque situation d'enseignement/apprentissage et aux profils des apprenant·e·s (par exemple le feedback métalinguistique n'est pas approprié avec des apprenant·e·s analphabètes, voir 3.1 p.58), afin que le feedback soit profitable et soutienne le processus d'apprentissage.

2. Phonologie : l'intelligibilité comme but pour les apprenant·e·s

On remarque aujourd'hui que « les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère [...] tendent désormais vers des dimensions clairement pratiques » (Didelot et al., 2019) : les

personnes migrantes, notamment, apprennent la langue de leur pays d'accueil pour trouver un emploi, participer à la vie citoyenne ou culturelle, ou encore accompagner la scolarité de leurs enfants. Pour cela, aucun besoin d'une maîtrise « parfaite » de la langue (qui n'est de toute façon qu'une illusion) : ce qui importe lorsque la personne s'exprime, c'est son intelligibilité, autrement dit sa capacité à se faire comprendre dans un contexte donné. C'est donc cet objectif que la formation linguistique doit viser, et tout d'abord au niveau phonologique car il s'agit de la première et nécessaire condition pour une communication réussie :

La compétence phonique d'un locuteur conditionne la réception du message qu'il veut transmettre et peut rendre difficile l'accès aux autres dimensions de la compétence orale. (Didelot et al., 2019)

2.1. Qu'est-ce que l'intelligibilité ?

Depuis l'avènement des approches communicatives, ce n'est plus la correction linguistique qui est recherchée à tout prix, mais plutôt « la compréhensibilité et l'intelligibilité » (Adami, 2020 : 75). Ceci étant encore un peu vague, Hervé Adami ébauche une liste de facteurs qui concourent à l'intelligibilité :

la perception (et plus seulement la prononciation), le contexte interactionnel, le contexte linguistique (notamment syntaxique), etc (Adami, 2020 : 75)

Ainsi il ne s'agit plus de produire exactement un son recherché (qu'il faudrait en plus définir, en faisant un choix parmi les multiples accents et parlers francophones qui existent – ce qui pose nombre de questions d'ordre didactiques et politiques), mais plutôt de produire des énoncés qui puissent être correctement interprétés à l'aide du contexte interactionnel (qui est la personne qui parle, où, quand...) et linguistique (quels sont les autres mots de l'énoncé, le temps des verbes, le genre des articles etc). Par exemple, qu'importe si le mot « poignet » est prononcé /pwajɛ/ et non /pwajœ/ : si la personne qui parle porte une attelle à la main (contexte interactionnel) et que le mot est précédé d'un article masculin (contexte linguistique), je saurai bien qu'elle parle de son poignet et non pas d'une poignée.

Par ailleurs, cette liste de facteurs donne un rôle prépondérant à l'interlocuteurice, à qui le travail d'interprétation revient. Cela apparaît également dans la définition de l'intelligibilité donnée par le CECRL en 2018 (je souligne) :

La définition proposée pour cette intelligibilité, qui est vue comme « **l'effort que doit déployer l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur** » (2018 : 141) constitue également un changement majeur dans cette nouvelle version du CECRL (Didelot et al., 2019)

2.2. Des leviers pour améliorer l'intelligibilité

Selon Didelot et ses co-auteurices, il existe deux types de facteurs qui influent sur l'intelligibilité : des facteurs linguistiques et des facteurs sociaux. Au niveau linguistique, l'article souligne qu'en matière d'intelligibilité tous les phonèmes ne se valent pas :

Comme l'expliquent Derwing et Munro (2015), il existe, dans chaque langue, des paires de phonèmes plus « importantes » que d'autres et ayant un impact plus marqué pour la compréhension, ce qui leur confère un « rendement » plus élevé. Le calcul de ce dernier s'effectue en prenant en compte le nombre de mots qui se distinguent uniquement grâce à cette opposition entre deux phonèmes, la fréquence des occurrences qui composent ces paires minimales et la catégorie syntaxique des mots dans les paires. (Didelot et al., 2019)

Ainsi, l'article suggère par exemple que la paire /ə/-/e/ est primordiale car elle permet de distinguer entre le singulier et le pluriel lorsqu'on utilise l'article défini (par exemple : le chien / les chiens). On voit bien que ne pas faire cette distinction peut facilement mener à des quiproquos ou des malentendus. Il en va de même pour quelques autres paires, par exemple celle qui permet de distinguer entre *vent* et *vin*. Par contre l'article note que, bien que « souvent stigmatisée », la non-réalisation d'un /r/ apical n'est pas un problème car cela n'altère pas le signifié, contrairement aux exemples sus-mentionnés.

Au niveau social, les facteurs qui influent l'intelligibilité concernent le contexte d'interaction (je souligne) :

L'incidence de la familiarité sur le degré de compréhension d'un énoncé a été montrée dans les années 1980 déjà par l'étude pionnière de Gass et Varonis (1984) portant sur la parole non native. Selon les auteurs, quatre types de familiarité contribuent à la compréhension : la **familiarité avec le sujet de discussion** ; celle **avec la parole non native en général** ; celle **avec un accent non natif en particulier** ; et celle **avec un locuteur non natif en particulier**. (Didelot et al., 2019)

Il semble que le facteur ayant le plus d'impact sur l'intelligibilité est le degré de familiarité avec le sujet de la conversation. Mais les autres facteurs y contribuent également, et il semble qu'une sensibilisation à la parole non native peut significativement augmenter les capacités des interlocuteurices à comprendre des personnes non-natives ou ayant un accent fortement différent du leur (Didelot et al., 2019).

Ce sont là quelques pistes didactiques à explorer, mais elles sont insuffisantes : comme le souligne Adami, il serait bienvenu de construire un outil pour la formation phonologique des adultes. Pour lui, ce serait un outil :

- qui intègre les variétés et les variations du français contemporain parce que c'est à elles que les migrants sont confrontés concrètement et quotidiennement ;
- qui travaille en interaction la perception et la production phonétique [...]

- qui intègre également l'écrit [...] dans le but de développer une conscience méta-phonologique [...]
 - qui s'appuie sur des exercices de prononciation faisant sens pour les apprenants [...]
- (Adami, 2020 : 76-77)

Il devrait aussi intégrer la prosodie, l'intonation, ainsi que les aspects kinésiques de l'interaction : cet outil imaginé par Adami serait ainsi très complet et couvrirait de nombreux aspects de la communication orale. Cela permettrait de définir des moyens précis pour accompagner les apprenant·e·s à développer leur intelligibilité.

3. *Comment aborder l'écrit : le processus d'alphabétisation.*

Qu'ils aient lieu dans des associations, des maisons des habitant·e·s ou au sein du programme COOP'R à Unis-Cité, les ASL se caractérisent par la diversité et l'hétérogénéité de leur public. Certaines personnes ont été scolarisées voire ont suivi des études supérieures dans leur pays d'origine : pour ces personnes, l'écrit n'est pas un frein – il peut même être une aide bienvenue. Mais il n'en va pas de même pour les personnes peu ou pas scolarisées auparavant, qui ne maîtrisent pas les codes de l'écrit. Il est cependant nécessaire pour ces personnes d'acquérir des compétences en lecture et en écriture car l'écrit est omniprésent dans leur quotidien en France. C'est alors un challenge pour les formatrices que d'initier ces personnes à des codes qui relèvent de l'évidence pour toute personne qui est allée à l'école.

3.1. *La découverte d'un monde complexe, pour les apprenant·e·s comme pour les formatrices*

Il convient tout d'abord de définir ce qu'on entend par personnes analphabètes. Pour Adami, il s'agit de « personnes qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit », et qui n'ont jamais été scolarisées, ou alors très peu (Adami, 2020 : 130). Il est important de noter qu'il ne s'agit pas seulement de ne pas savoir lire ou écrire le français, mais bien « aucune langue ». La différence est primordiale : lorsqu'on apprend à écrire une langue, on apprend nombre de codes et de compétences métalinguistiques, qui peuvent ensuite être transférées lors de l'apprentissage d'une autre langue. Par exemple, bien que je ne sache pas lire l'arabe, si je vois une feuille d'exercices dans cette langue je saurai reconnaître qu'il s'agit d'une feuille d'exercices, et je pourrai même sans doute deviner ce qui est attendu de moi (par exemple, relier des mots et des images) car j'ai déjà été exposée à ce genre d'exercices. De la même façon, je saurai distinguer une publicité d'un courrier administratif reçus dans ma boîte au lettres. Ce n'est pas nécessairement le cas pour une personne analphabète.

L'alphabétisation est alors « le processus qui conduit les sociétés et les individus à s'approprier la maîtrise de la lecture et de l'écriture et à mettre ce savoir en pratique dans leur vie sociale » (Adami, 2020 : 129). Cette définition met en lumière la finalité de ce processus, à savoir la mise en pratique des compétences à l'écrit dans la vie sociale : savoir lire et écrire n'est pas une fin en soi, mais un outil pour la participation à la vie sociale – on rejoint en cela la démarche des ASL (voir 2.2 p.34).

Adami reprend les résultats de différentes études pour montrer que l'apprentissage de la lecture/écriture a des conséquences au niveau cognitif. Il avance, avec Lahire, que les personnes analphabètes ont une façon particulière de percevoir le monde, qu'il nomme un « rapport oral/direct » au monde (Adami, 2020 : 134). C'est à dire que le texte et les informations qu'il contient sont, pour une personne analphabète, subordonnés à l'expérience vécue. Il exemplifie cela avec une anecdote issue de son expérience de formateur :

J'avais donné à lire un texte simple de la presse locale à un apprenant francophone natif en difficultés en lecture. Ce texte évoquait de façon claire et explicite (y compris dans le titre) une pratique utilisée dans le sud de la France qui consiste à mettre des ânes dans les sous-bois broussailleux afin qu'ils les « nettoient » en mangeant tout ce qu'ils trouvent, de façon à éviter les incendies de forêt. Et à la question que je lui posais : « Qu'est-ce qui est utilisé dans le sud de la France pour nettoyer les forêts ? » sa réponse a été tout aussi claire : « J'en sais rien, j'ai jamais été dans le Sud. » (Adami, 2020 : 134)

On imagine la surprise du formateur lorsqu'il a reçu cette réponse ! Le rapport à la langue est lui aussi très différent : une personne peu ou pas scolarisée n'a pas ou peu de conscience métalinguistique, malgré des compétences à l'oral qui peuvent être très développées. Au contraire chez une personne « lettrée », les compétences écrites et orales sont indissociablement liées :

Les aires du cerveau consacrées à la lecture et à l'oral fonctionnent en interaction : l'écrit, chez les lettrés (c'est à dire les personnes sachant lire), s'est en quelque sorte « imprimé » dans leur cerveau : les personnes sachant lire et écrire ne peuvent plus penser l'oral sans l'écrit. (Adami, 2020 : 154)

Nous avons conscience des sons que l'on prononce (notamment parce qu'on a appris à les lire et les écrire), nous concevons nos énoncés comme étant constitués de phrases et de mots et nous savons qu'il existe différentes catégories de mots – même celles et ceux d'entre nous qui se sont empressés d'oublier toute la terminologie grammaticale technique dès la fin de leur scolarité. Nous ne remettons jamais en questions ces connaissances, qui nous semblent relever de l'évidence même – et pourtant ce sont des choses que nous avons acquises au cours

de longues années sur les bancs de l'école. Il est donc nécessaire de procéder à un décentrement radical lorsqu'on s'adresse à des personnes analphabètes, pour voir le monde selon leurs yeux et les amener, petit à petit, à faire évoluer leurs perceptions.

3.2. Quelques principes concrets pour accompagner le processus d'alphabétisation

Pour aborder l'écrit avec des adultes analphabètes, il convient donc d'avoir recours à des activités adaptées, différentes de ce à quoi le système scolaire nous a habitué·e·s ou inspirées de méthodes utilisées avec les enfants mais adaptées à un public adulte.

3.2.1. Au commencement était l'oral

Comme le note Adami, il est nécessaire que les apprenant·e·s développent des compétences métalinguistiques pour pouvoir entrer dans l'écrit :

Ces compétences [phonologique, syntaxique, morphologique, etc] sont notamment indispensables pour entrer dans l'apprentissage de l'écrit [...]. Les compétences métalinguistiques permettent de développer la conscience phonologique, base incontournable pour comprendre le principe alphabétique [...]. (Adami, 2020 : 69)

Ces compétences peuvent dans un premier temps être développées à l'oral, de façon à segmenter les apprentissages et ne pas mettre les personnes devant plusieurs difficultés à la fois. Il existe pour cela plusieurs types d'activités, que l'on peut retrouver dans le Guide du Formateur du manuel MaClé Alpha (Aguilar, 2018). Par exemple :

- pour prendre conscience de la segmentation des phrases en mots, Marion Aguilar suggère de demander aux apprenant·e·s de faire une hypothèse sur le nombre de mots dans une phrase donnée. Ensuite, elle fait prononcer la phrase en question en comptant les mots sur les doigts.
- pour améliorer la conscience phonologique, elle suggère de commencer par une activité de brainstorming en demandant aux apprenant·e·s de donner un maximum de mots contenant le son ciblé
- une autre activité consiste à retrouver tous les sons qui composent un mot donné, par exemple les trois phonèmes qui constituent le mot « bus » (il faut bien sûr commencer par des mots simples)

Ces activités permettent de préparer les apprenant·e·s au système alphabétique, où chaque son correspond à une (ou plusieurs) graphie(s), en les amenant dans un premier temps à distinguer ces sons.

Par ailleurs, Adami souligne que les personnes à la fois analphabètes et allophones sont d'autant plus en difficulté qu'elles doivent apprendre à la fois une langue et un code écrit :

Les mots que [les analphabètes allophones] vont réussir à décoder ne leur « parlent » pas [...] : ils peuvent en effet parvenir à décoder les syllabes l'une après l'autre, et enfin le mot complet, mais sans que cela fasse sens pour eux parce qu'ils ne le comprennent pas. (Adami, 2020 : 132)


Il est donc important de travailler d'abord la langue à l'oral avec les apprenant·e·s : la connaissance orale préalable des mots qui leur sont présentés à l'écrit les aide à décoder, en leur permettant d'abord de faire des hypothèses et ensuite de valider leur lecture si le mot leur « parle ».

3.2.2. L'utilisation de supports et d'exercices écrits

Permettre aux apprenant·e·s de faire des hypothèses avant même de lire est primordial. Cela est facilité lorsque les écrits sont présentés en contexte car « le contexte matériel de l'écrit oriente la compréhension et donne du sens aux signes verbaux » (Adami, 2020 : 135). On a déjà une idée du type de mots ou d'informations que l'on peut trouver sur un panneau de signalisation, un distributeur de billets, une affiche ou un ticket de bus, avant même d'essayer de les lire. Selon Adami (2020 : 135-136), plusieurs éléments aident à donner du sens aux écrits avant la lecture : leur emplacement (sur une devanture de magasin, devant un bâtiment, dans un magazine...), leur forme (une lettre, un panneau, un ticket de caisse...), leur typographie (police « sérieuse » ou fantaisie, écrit en gros ou en petit...) ou encore leurs couleurs. Il est donc important de présenter aux apprenant·e·s des écrits sans les dissocier de toutes ces caractéristiques. C'est la démarche empruntée par Emeline Rol dans sa conception des outils *Les Ecrits du Quotidien* (Rol, 2020) : elle a conçu une boîte d'images de très nombreux écrits du quotidien, pris en photo dans leur contexte. C'est un outil très intéressant pour aborder l'écrit avec des personnes analphabètes, d'autant plus que ces images sont accompagnées d'un manuel qui donne des pistes d'activités pour exploiter ces supports.


Une fois découverts en contexte, les mots ou les phrases peuvent être travaillés aussi hors contexte dans des activités de systématisation de lecture ou d'écriture. Le manuel MaClé

Alpha de Marion Aguilar propose ainsi diverses activités de ce type, comme par exemple des activités de segmentation (de phrases en mots, ou de mots en syllabes) ou de discrimination :

3  **Entourez les lettres OU ou :**



jour	JOUR	vous	BONJOUR	cours	douze
pour	OUVERT	nous	bonjour	ouvert	rouge

Figure 6 : MaClé Alpha : Exercice de discrimination de graphème

2 

1. Bonjour Moussa	2. Jecours	3. coursdefrançais
4. rendezvousàlaPréfecture	5. lesjours	6. BonnejournéeNina

Figure 7 : MaClé Alpha : Exercice de segmentation d'énoncés

3  

1. **lundi** (lundi) un loin (lundi) lune lundi midi jeudi lundi mardi dinde
2. **mardi** madame mardi manie mardi samedi ami mardi jeudi
3. **mercredi** mercredi lundi vendredi mercredi dimanche lundi mercredi
4. **jeudi** jeune jeudi lundi je jeudi mardi lundi jeudi jeune jeudi
5. **vendredi** mercredi vendredi vendre vendredi mercredi lundi vendredi
6. **samedi** samedi lundi samuel samedi lundi mardi jeudi samedi
7. **dimanche** lundi midi dimanche manche dimanche dix dimanche mardi

Figure 8 : MaClé Alpha : Exercice de discrimination de mots

Cette présentation séparée des activités orales et écrites ne doit cependant pas laisser croire que ces compétences sont nécessairement travaillées séparément et l'une après l'autre. Il s'agit plutôt d'une progression spiralaire, où le travail à l'oral nourrit l'acquisition de compétences écrites – et inversement :

Mais ce qui est plus intéressant encore, c'est que ce soit l'apprentissage de l'écrit qui développe les compétences métalinguistiques à l'oral : plus les personnes avancent dans l'apprentissage de la lecture par la voie graphophonologique et plus elles développent des capacités d'analyse de la langue orale. [...] Cela signifie que le travail à l'écrit peut servir d'appui pour l'oral. Les deux orientations de travail – de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral – ne sont pas hiérarchisées, et encore moins antagonistes : elles sont complémentaires. (Adami, 2020 : 143)

Partie 3

-

Présentation et analyse de la démarche d'ingénierie mise en place

Chapitre 6. Présentation générale de la démarche et des données

Pour réaliser ce projet ingénierique je me suis appuyée sur des matériaux préexistants, mes expériences et connaissances personnelles, et des aller-retours avec le terrain : ces diverses sources se sont combinées pour donner naissance à un déroulé de formation et un livret d'accompagnement. Dans ce chapitre je vais présenter ces sources et cette dynamique, puis présenter de façon générale les données recueillies pour évaluer le dispositif.

1. *Rappel chronologique*

Mon travail ingénierique a commencé dès le début de mon stage : j'ai commencé par reprendre les trames de formation de ma prédécesseuse¹⁴ pour les adapter à ma vision des choses, notamment du point de vue des méthodes (voir 1 p.69). Lorsque j'ai animé ces formations, j'ai commencé par procéder à un premier recueil des besoins et des craintes des volontaires formatrices sous forme de post-its. Puis, une fois les formations terminées et afin de les évaluer, j'ai effectué un second recueil sous forme de questionnaire. Les ASL hebdomadaires ont commencé dans les semaines qui ont suivi : j'ai alors pu observer la pratique des volontaires, tant dans leur préparation des ASL que dans leur animation. Cela m'a permis de repérer plusieurs besoins que ni moi ni les volontaires formatrices n'avions anticipé : j'ai donc conçu au fur et à mesure quelques outils pour y remédier. J'ai ainsi créé d'une part une fiche pour analyser la séance d'ASL entre formatrices (voir annexe 14 p.198), et d'autre part une fiche-méthode pour organiser la séance de préparation (voir annexe 14 p.193). J'ai plus tard inclus ces deux fiches dans le livret d'accompagnement.

Enfin, au mois de mars, je me suis attelée à la conception dudit livret. J'ai tout d'abord mené des entretiens semi-directifs avec les volontaires afin d'avoir un aperçu de leur expérience, leurs retours sur les formations ainsi que leurs idées concernant ce qu'il serait bien d'inclure dans un livret. En croisant toutes ces données avec mes observations sur le terrain j'ai pu élaborer une liste de contenus et enfin concevoir le livret à proprement parler. Comme je l'ai aussi pensé comme un outil qui accompagne la formation, cela m'a en parallèle conduit à modifier les trames de formations que j'avais élaborées en début de stage.

Voici une carte mentale qui présente les différentes sources qui ont nourri mon travail :

¹⁴Voir le mémoire de Mailys Vacherat, *Conception d'un module de formation de formateur·rice·s linguistiques auprès de migrant·e·s en contexte de service civique : exemple du programme COOP'R à Unis-Cité*

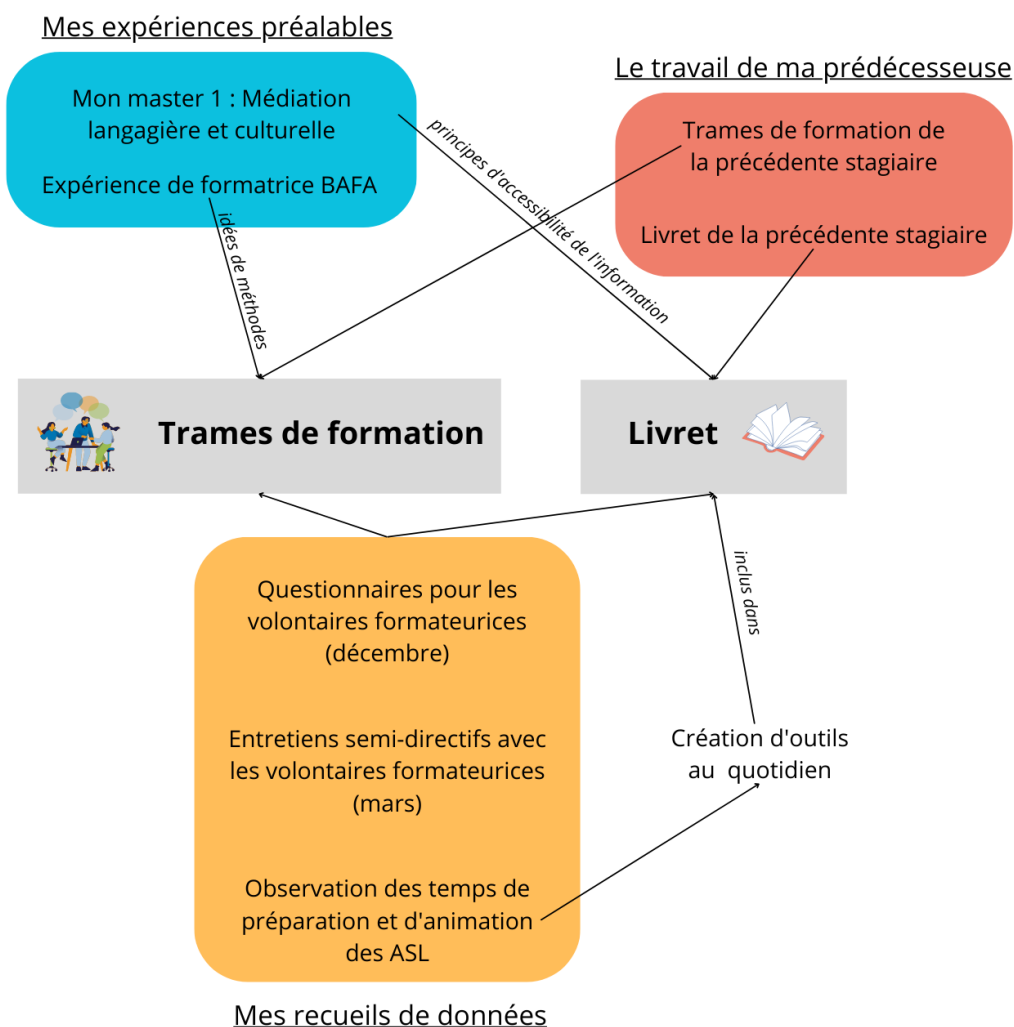


Figure 9: Carte mentale : ce qui a nourri ma démarche ingénierique

2. **Présentation des données recueillies**

Différentes données me permettent d'évaluer mon projet (voir 2 p.23): des données déclaratives des volontaires, *via* les post-its du début de formation, les questionnaires de fin de formation, et enfin les entretiens semi-directifs ; mais aussi des données issues de mes observations personnelles, principalement de leurs séances de préparation, consignées dans mon journal de bord.

Il faut noter qu'il n'est pas pertinent de comparer directement les données du questionnaire et celles des entretiens pour juger de la progression (ou non) des volontaires formatrices entre décembre et mars. En effet le questionnaire contient des questions précises qui impliquent des réponses sur certains sujets que les volontaires formatrices n'auraient peut-être pas évoqué si je ne leur en avais pas parlé spécifiquement (par exemple c'est peut-

être le cas au sujet de la différence entre FLE et ASL). D'autre part, lors de l'entretien je présentais aux volontaires formatrices des documents utilisés en formation : cette suggestion visuelle a pu induire certaines réponses (par exemple concernant la fiche « compétences », que certain·e·s ont dit connaître mais ne semblaient pas très sûr·e·s de leurs dires... voir 3.1 p.76).

Afin de procéder à l'analyse j'ai d'abord codé les données des questionnaires et entretiens, que j'ai ensuite mises en regard avec mes observations. Ce codage est divisé en plusieurs grandes catégories : les difficultés potentielles, les retours sur des contenus ou méthodes de formation, les idées concernant la forme ou le contenu du livret, et enfin les diverses autres aides. Toutes ces données ont été incluses dans un grand tableau récapitulatif (voir annexe 10 p.179) qui va servir d'appui pour évaluer les formations et le livret dans les chapitres suivants. A noter que, concernant les difficultés potentielles, j'ai effectué un codage en 2 temps : j'ai d'abord codé tous les passages où les volontaires formatrices abordaient ces thèmes, puis parmi ces passages j'ai sélectionné ceux qui faisaient explicitement référence à des difficultés – par opposition aux passages où les volontaires formatrices en soulignaient simplement l'importance (par exemple l'importance de savoir bien gérer son temps VS avoir des difficultés à gérer son temps). Voici le résultat :

Catégorie	Code	Points d'attention évoqués		Dont difficultés exprimées	
		Nombre d'occurrences	Nombre de personnes	Nombre d'occurrences	Nombre de personnes
Incompréhensions	Objectifs : les distinguer, les formuler	6	4	2	2
	Différences entre les phases	4	2	2	1
Inconforts	Mettre trop de temps à préparer	11	5	11	5
	Manque de retours positifs des binômes	1	1	1	1
	Travail trop scolaire	4	1	4	1
Préoccupations diverses	Réussir à intéresser et motiver	26	6	8	3
	Estimer le niveau	7	3	4	2
	Estimer et gérer le temps	10	5	4	3
	Créer une progression	2	2	1	1
	Choisir / créer les contenus	8	5	2	2
	Respecter l'autre (culture, personnalité...)	3	3		
	Connaître les thèmes abordés	4	3	1	1
	Adopter une posture pédagogique adaptée	27	6	2	2
	Savoir s'adapter	3	3		
	Avoir un niveau de français suffisant	2	2	2	2
	Organisation de la prépa	10	5		
Gestion des faces, oser (faire) parler	2	1	1	1	

Figure 10: Codage des données - points d'attention et difficultés

Dans ce tableau, les couleurs montrent la fréquence relative : plus un élément est fréquent, plus la couleur est foncée. Avant d'entrer plus avant dans l'évaluation des formations

et du livret, je propose de revenir sur quelques points soulevés par ce recueil qui ne relèvent pas de ces deux sujets mais qui montrent plutôt des tendances générales.

La difficulté qui revient le plus souvent dans les discours des volontaires (citée par 5 volontaires sur 6) est le fait de **prendre trop de temps à préparer**. En effet, un créneau de 2h leur est alloué le mardi après-midi pour préparer leur séance de 3h du vendredi, mais bien souvent les volontaires dépassent : soit iels partent plus tard, soit iels finissent à la maison. C'est encore le cas au mois de mars, même si leur expérience et une meilleure organisation leur ont permis de s'améliorer. Il me semble donc que le créneau prévu est un peu trop court, il serait peut-être nécessaire de revoir l'organisation pour que cela soit moins une source de stress et d'inconfort pour les volontaires.

On voit aussi que la question de **la parole et la posture à adopter** revient beaucoup dans les préoccupations des volontaires. Cette quantité s'explique en partie par le codage effectué : j'ai en effet regroupé plusieurs choses dans cette catégorie, car j'avais du mal à tracer une ligne de démarcation précise entre elles, les différents aspects se recoupant souvent. On y retrouve ainsi : la posture personnelle des formatrices (sérieux, implication...), l'adaptation de la parole lorsque l'on s'adresse aux volontaires apprenant·e·s (débit, articulation, vocabulaire, etc), ainsi que les stratégies de communication (reformulation, explication, etc.). Ce sont des points que je n'ai pas inclus explicitement dans les formations, mais que nous avons abordés plutôt « sur le tas » au quotidien. Ainsi, les réunions d'équipe du mardi matin étaient souvent l'occasion de rappeler aux volontaires formatrices de parler lentement et distinctement, ou de leur demander d'expliquer des termes que leurs collègues ne comprenaient pas. On voit ici que ces rappels hebdomadaires ont porté leurs fruits, l'ensemble des volontaires ayant ces points très présents à l'esprit. La plupart des volontaires formatrices disent parvenir assez bien à adopter une posture et une parole adaptée, seules Amy et Sofia disent souhaiter progresser encore. Sofia exprime l'envie d'être « plus expressive » (EnSo), c'est-à-dire d'avoir plus recours à la multimodalité (expression du visage, gestes...), car elle a l'impression que cela peut aider son binôme à la comprendre et rendre ses ateliers plus motivants.

Les volontaires formatrices soulignent enfin l'importance des **interactions avec les autres volontaires**. Avec les volontaires apprenant·e·s d'une part, pour les connaître mieux, recueillir leurs avis et leurs besoins et ainsi pouvoir adapter les ateliers ; avec les autres volontaires formatrices d'autre part, afin de partager idées et conseils ou juste d'avoir un aperçu de la façon de faire des autres. De mon côté j'ai aussi observé l'intérêt de travailler à

plusieurs. Ainsi, Adèle et Sofia font souvent une partie de leur ASL ensemble : Sofia, volontaire formatrice italophone, a régulièrement des doutes sur la prononciation et se tourne vers Adèle, francophone native, pour l'aider. De son côté, Adèle est souvent déstabilisée par les questions de grammaire pointues que lui pose Farès, son binôme... c'est alors Sofia qui vole à son secours pour fournir les explications demandées !

Ces quelques points étant éclaircis, il est maintenant temps d'entrer dans le cœur du sujet de ce mémoire : la conception et l'évaluation des formations initiales et du livret d'accompagnement.

Chapitre 7. Les formations initiales : conception de trames et de matériel

La première de mes missions a été d'assurer les formations initiales concernant les ASL. Le but de ces formations est de sensibiliser des volontaires formateurices débutant·e·s à la démarche ASL, afin qu'ils commencent à préparer et animer leurs propres séances dès le mois de décembre – soit un mois après le début de leur service civique. Il s'agit donc de leur permettre d'acquérir un certain nombre de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire en un temps limité (4 séances de 2 ou 3h en théorie). L'objectif n'est bien sûr pas d'atteindre une autonomie complète, car j'ai pu les accompagner encore plusieurs mois par la suite, mais plutôt de leur donner des bases solides sur lesquelles construire leur pratique.

Dans cette partie je vais détailler ma démarche concernant la conception de ces formations : je présenterai tout d'abord les bases sur lesquelles je me suis appuyée, à savoir le travail de ma prédécesseure et mon parcours personnel qui m'a amenée à découvrir les méthodes actives. Dans un second temps j'expliquerai mes choix concernant les contenus et les méthodes, afin de donner une vue d'ensemble de ce que j'ai réalisé lors de ces formations. Enfin, j'évaluerai ce dispositif à l'aune des observations et bilans effectués sur le moment ainsi que des retours des volontaires formateurices récoltés plus tard *via* un questionnaire et des entretiens semi-directifs.

1. *Prise en compte de l'existant et questionnements préalables*

J'ai eu la chance de commencer mon stage une semaine avant l'arrivée des volontaires : cela m'a permis de prendre mes marques dans l'association, et surtout de commencer à préparer ces formations initiales. J'ai pu avoir accès aux formations données par ma prédécesseure : les trames qu'elle avait conçues (avec ses remarques), ainsi que les diaporamas qu'elle avait utilisés. J'ai ainsi pu voir les contenus qu'elle avait choisi d'aborder, dans quel ordre, et les méthodes de formation employées. Les contenus choisis m'ont semblé pertinents et organisés dans une progression didactique plutôt logique ; j'ai donc gardé cela en grande partie, avec quelques ajustements à la marge (voir 2.1 p.70).

Au niveau des méthodes j'étais moins convaincue : si certaines activités semblaient très interactives (voir 2.2 p.73), d'autres semblaient plutôt relever d'une présentation magistrale (même s'il est difficile d'en juger exactement sur la base des traces écrites auxquelles j'ai eu accès) et cela ne me semblait pas forcément adapté. Je savais en effet que plusieurs des

volontaires formatrices de cette année n'étaient pas en bons termes avec l'école, il me semblait donc important que ces formations ne ressemblent pas trop à un cadre scolaire afin de ne pas les décourager. D'autre part, il me semblait que l'utilisation de méthodes actives (voir 2 p.43) pouvait permettre une meilleure appropriation des contenus de formation. C'est notamment mon expérience personnelle qui m'a amenée à ces réflexions. En effet j'ai moi-même effectué un service civique il y a une dizaine d'années, ainsi qu'un service volontaire européen dans une école Montessori : deux contextes dans lesquels j'ai été amenée à suivre des formations relevant de méthodes actives. J'ai aussi passé le BAFA¹⁵ et travaillé comme animatrice avec différents publics d'enfants, avant de devenir à mon tour formatrice BAFA et d'avoir ainsi l'occasion de mettre en pratique ces méthodes de formation. Ces différentes expériences m'ont amenée à poser un regard critique sur les formations que je recevais – puis que je donnais, et m'ont également donné beaucoup d'outils et d'idées pour rendre des temps de formation interactifs, ludiques, et *in fine* profitables à toutes et à tous. Ce sont ces idées et ces expériences qui ont nourri mes réflexions lors de la conception de ces formations initiales. Elles ont apporté des idées de réponses à ma question toujours présente : comment faire en sorte que ces formations soient accessibles à toutes et à tous, quel que soit le parcours personnel ou scolaire des volontaires ?

2. Conception et animation des séances

C'est avec tous ces éléments en tête que j'ai abordé ces séances de formation initiale, au nombre de 5, dont la conception et l'animation m'ont occupée la majeure partie du mois de novembre. Je vais maintenant détailler d'abord les contenus et la progression de ces séances, que j'ai en partie repris des formations existantes, avant d'aborder les méthodes que j'ai choisi d'employer et qui, celles-ci, relèvent surtout de mon apport personnel.

2.1. Le choix des contenus

Au départ, 4 séances étaient prévues : 2 séances de 3h et 2 séances de 2h. Une cinquième séance s'est rajoutée inopinément lorsque IRIS a annulé la seconde sensibilisation qui devait être faite auprès des volontaires formatrices. Cette séance supplémentaire a été bienvenue, car le temps imparti au départ était très court. Dès le début, le plus grand challenge était celui-ci : quels contenus choisir et privilégier, étant donné le peu de temps de formation ?

¹⁵Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

2.1.1. Séance n°1 : découvrir les principes pédagogiques des ASL

La première séance a été consacrée à la **découverte des principes pédagogiques des ASL**, notamment *via* la lecture de la Charte des ASL (voir annexe 1 p.3 et 2.2 p.34). Nous avons aussi abordé la différence entre des cours de FLE « classiques » et des ASL : cela a été l'occasion d'insister sur la prévalence de l'intelligibilité sur la correction, tant au niveau phonologique (voir 2 p.55) qu'au niveau grammatical. C'est en théorie ce qui est préconisé dans les cours de langue, notamment dans les recommandations du CECRL, mais en pratique les énoncés produits en classe sont beaucoup jugés sur leur correction et c'est ce que nous avons toutes et tous tendance à reproduire s'il nous est demandé d'enseigner une langue. Or ce n'est pas l'objectif des ASL, dont le but premier est de permettre aux apprenant·e·s d'améliorer leur autonomie sociale : pour cela nul besoin d'énoncés parfaits, il faut surtout qu'ils soient intelligibles. Il m'a donc semblé important d'insister là-dessus auprès des volontaires formatrices afin de clarifier leur rôle.

Cette première séance a été ensuite l'occasion d'explorer la notion d'espace sociaux, présente dans la charte des ASL, pour que les volontaires formatrices se fassent une première idée de l'étendue de ce qu'il leur sera possible d'aborder, ainsi que du lien nécessaire avec la vie quotidienne de leurs binômes.

Enfin, nous avons abordé la posture à avoir avec leurs binômes : malheureusement ce point pourtant crucial a dû être écourté par manque de temps, mais l'objectif était ici d'aborder les rôles que nous avons vu plus haut (voir 1 p.51) ainsi que la posture délicate de ces volontaires formatrices qui sont aussi les collègues de leurs apprenant·e·s.

2.1.2. Séance n°2 : concevoir une progression didactique

La seconde séance a eu pour sujet l'**organisation d'une séance d'ASL et la progression didactique**. Dans un premier temps nous avons abordé les différentes compétences linguistiques (grammaticale, phonologique, lexicale, graphique et socio-culturelle), pour que les volontaires formatrices conscientisent ces différents aspects de la langue. Cet aspect ne semblait pas avoir été beaucoup développé par ma prédécesseuse, mais il me semblait utile pour donner des idées de points à aborder dans une séance et définir des objectifs (voir citation de Amy en 3.1 p.76).

Ensuite, les volontaires ont dû proposer et décrire plus ou moins en détails des activités qu'il est possible de réaliser à partir de situations ou de supports donnés, et selon les 3 phases

proposées dans la Charte des ASL. Pour trouver des idées, il leur était possible de s'appuyer sur les principes pédagogiques des ASL découverts en séance 1, ainsi que sur les compétences linguistiques que nous venions d'aborder. Voici quelques exemples de situations et supports de la vie quotidienne choisis pour ces activités : « prendre le bus », « s'inscrire à la MJC », une ordonnance de médicaments ou encore un plan du marché de Noël.

2.1.3. Séance n°3 : évaluer le niveau de langue

La troisième séance a commencé par un échange à propos de biographies langagières que je leur avait demandé de remplir en amont de la séance. Cela n'avait pas été prévu dans la version précédente des formations, et l'objectif était de conscientiser les multiples espaces et usages pour lesquels nous sommes amené·e·s à utiliser diverses langues, ainsi que de valoriser des compétences linguistiques partielles.

La séance proprement dite a ensuite porté sur **l'évaluation et les niveaux du CECRL**. Afin de préparer la découverte de ces niveaux, j'ai choisi comme ma prédécesseure d'aborder d'abord les activités langagières (EO, EE, PO, PE et IO¹⁶). Cela a été l'occasion de mener une réflexion sur la spécificité de l'interaction orale par rapport à la production orale, l'interaction orale étant ce qui, finalement, les concerne le plus. Cette réflexion ne semblait pas prévue dans les trames de formation précédentes qui abordaient par contre plus en détails la compétence de médiation. Je l'ai pour ma part écartée malgré son intérêt évident, car il me semblait que cela s'intégrait moins bien dans le déroulé de la séance et risquait de générer de la confusion pour les volontaires formatrices. Après une courte discussion sur ce que sont les niveaux du CECRL (toutes et tous en avaient déjà entendu parler¹⁷), j'ai invité les volontaires formatrices à remplir leur propre passeport langagier (voir annexe 11 p.180) à l'aide de descripteurs (voir annexe 12 p.181). Dans un deuxième temps je leur ai demandé d'estimer ce que pourrait être le niveau de français de leur binôme, à l'aide du même passeport langagier. Enfin, ils ont commencé à préparer leur toute première séance d'ASL : une séance de diagnostic pour évaluer le niveau, les compétences et les besoins de leur binôme.

2.1.4. Séances n°4 et 5 : concevoir une séance de diagnostic

Les séances 4 et 5 ont été entièrement consacrées à la **conception de cette séance de diagnostic**. Les volontaires de l'année précédente avaient conçu une sorte de questionnaire

¹⁶Expression Orale, Expression Ecrite, Production Orale, Production Ecrite et Interaction Orale

¹⁷Ici, en application d'un principe andragogique de Knowles (voir 1.1 p.38), j'ai pris en compte l'expérience préexistante des volontaires formatrices.

semblable à une biographie langagière, mais les retours étaient mitigés. Il semble que cela était long et peu intéressant à faire passer, et avait manqué de réciprocité, plaçant les volontaires formatrices dans une position haute par rapport à leurs binômes. Pour cette année j'ai donc réparti les volontaires formatrices en 3 groupes de 2, chargés chacun de proposer une activité ludique pour une de ces 3 thématiques : la connaissance des espaces sociaux, la scolarité et les langues, et la maîtrise de la lecture/écriture. Ces thématiques ont été définies suite à un brainstorming entre volontaires formatrices pour définir quelles sont les informations à recueillir. J'avais moi-même réfléchi à des catégories en amont pour être sûre que rien ne soit oublié, et les volontaires formatrices ont retrouvé sans mon aide toutes ces catégories plus une : le type de mémoire (auditive, visuelle, etc).

2.2. Le choix des méthodes

J'ai organisé les séances de la même façon qu'une séance d'ASL « typique » : à savoir en trois étapes (découverte, exploration, appropriation), précédées d'un brise-glace et suivies d'un bilan. J'ai pensé cette mise en abîme afin de leur transmettre certains outils et certaines connaissances par l'expérience, de la même manière que j'ai acquis moi-même beaucoup d'outils en participant à des formations. En cela je rejoins la formatrice d'IRIS qui avait prévu une stratégie similaire. Pour accompagner ce processus elle avait également préparé un document sur lequel les volontaires devaient noter à quelle phase elle appartenait chaque activité de formation (découverte, exploration, appropriation), les objectifs visés et les méthodes d'animation employées. Cet outil permet d'apporter de la réflexivité et d'apprendre de sa propre expérience. Je l'ai également utilisé avec les volontaires, mais sur une seule séance car le remplir prend beaucoup de temps et que je n'avais pas pris en compte ce temps supplémentaire dans mon déroulé.

La différence la plus flagrante entre le travail de ma prédécesseure et le mien est que j'ai choisi de ne pas utiliser de diaporama. Cet outil me semble en effet avoir plusieurs inconvénients. D'abord il peut sembler trop scolaire ou universitaire et ainsi décourager les volontaires. Ensuite il peut générer une sorte de passivité s'il contient trop d'écrits à lire (au détriment de la réflexion personnelle). Enfin il peut entraver les échanges car il attire tous les regards dans la même direction et l'attention n'est alors plus centrée sur les personnes présentes – or, nous l'avons vu, les échanges en groupe sont une composante importante des méthodes actives (voir 3 p.49).

J'ai par contre conservé plusieurs activités qu'elle avait conçues et qui reposaient sur le fait de faire soi-même et les échanges en groupe. C'est le cas par exemple de l'activité pour aborder la posture en séance 1, qui repose sur l'utilisation d'un photolangage pour susciter des échanges. C'est aussi le cas d'activités en séance 2, lorsqu'il s'agit d'imaginer des activités en petits groupes à partir de situations ou de documents donnés. Ces principes de faire soi-même et d'échanger en groupes m'ont également guidée pour créer de nouvelles activités. On peut ainsi citer une activité de jeu de rôle (voir 2 p.43) en séance 1 qui a pour but de se mettre à la place d'une personne non-francophone pour prendre conscience des difficultés auxquelles elle doit faire face. Les activités autour du passeport langagier en séance 3 relèvent également de ces principes : elles consistent d'abord en un temps de réflexion personnelle pour remplir son propre passeport, suivi d'un temps par 2 pour estimer les niveaux des binômes, et enfin d'un temps de retour en grand groupe qui permet d'avoir de riches échanges à propos de la perception du niveau des binômes. Enfin, l'application la plus notable du principe de faire par soi-même est bien sûr lorsque les volontaires formatrices doivent créer leur propre séance de diagnostic lors des 2 dernières séances de formation.

Tout au long des formations, et en application des principes des méthodes actives, j'ai tâché de me placer non pas en sachante qui expose le savoir, mais plutôt en formatrice (au sens de Muccielli, voir 2.1 p.44). J'avais certes une liste des savoirs, savoir-faire et savoir-être que je souhaitais que les volontaires acquièrent, mais j'essayais toujours de partir de ce qu'ils savaient déjà – puis de leur donner les moyens de développer le reste. Ainsi, dès que l'on abordait un nouveau sujet, je commençais par leur poser des questions pour savoir ce qu'ils en savaient : cela a été le cas par exemple pour les niveaux du CECRL où, voyant qu'ils avaient déjà une petite idée de ce que c'était, j'ai choisi de ne pas faire l'activité d'introduction que j'avais prévue – et de la remplacer par une simple discussion. Lors de cette même séance j'ai aussi passé du temps sur les niveaux infra A1 à l'écrit : ce n'était pas prévu, mais c'était leur demande. C'est un exemple de l'influence que les apprenant·e·s peuvent avoir sur la formation – et de la capacité d'adaptation de la formatrice – comme le décrivent Lombardi et Shipley (voir 2.2 p.48).

Au-delà de simplement leur poser des questions ou m'adapter à leurs retours, je me suis posée en formatrice dans le sens où, plutôt que de leur énoncer les savoirs que je souhaitais qu'ils acquièrent, je leur ai donné les moyens de les trouver à l'aide de supports didactisés. Cela était notamment le cas dans la séance 1 lorsqu'il s'agissait d'aborder la Charte des ASL. Ce document est long, dense, avec un vocabulaire peu accessible (voir 1.2 p.89), mais il est

intéressant car il synthétise les informations principales concernant la démarche pédagogique préconisée. Afin de le rendre accessible j'ai choisi de leur faire visionner d'abord un extrait de documentaire qui exemplifie la démarche¹⁸, puis dans un deuxième temps de leur faire lire la charte et de trouver, pour chaque point, un moment de la vidéo qui l'exemplifie. Ce n'est donc pas moi qui leur ai expliqué le sens des mots ou des concepts, ce sont elles et eux qui les ont retrouvés à l'aide du matériel fourni. C'est une démarche similaire que j'ai choisie pour aborder les compétences linguistiques : je leur ai écrit une phrase au tableau (« Bonjour, je voudrais un kilo de tomates s'il vous plaît. ») et leur ai demandé de me citer toutes les choses qu'il faut savoir pour pouvoir dire ou écrire cette phrase. L'idéal serait de leur demander ensuite de classer toutes leurs idées pour retrouver les 5 catégories (phonologique, grammaticale, lexicale, graphique, socio-culturelle) car, selon Meirieu (voir 11.1 p.44), la formalisation est une partie importante du processus d'apprentissage, mais par manque de temps c'est moi qui ai assuré cette partie du travail. Le résultat est donc un hybride de leurs suggestions et de ma formalisation.

3. *Évaluation et modifications du dispositif*

J'ai commencé la première séance par un recueil de leurs besoins, craintes et compétences sous forme de post-its collés sur un paper board (voir annexe 13 p.182). Cette feuille nous a suivis tout au long des formations : je leur laissais toujours la possibilité en fin de séance d'en enlever ou d'en rajouter. J'aurais aimé que cela me permette d'inclure des contenus de formation auxquels je n'avais pas pensé, mais le format très serré ne me l'a pas vraiment permis : pour ces points-là (il s'agissait principalement de travailler la capacité à expliquer/reformuler, et à avoir des idées d'activités ludiques), je les ai simplement gardés en mémoire pour les aborder de manière plus informelle lors des séances de préparation d'ASL les mardi après-midi. Mais pour les besoins ou craintes qui concernaient des points déjà prévus par la formation, cela m'a permis de vérifier que la formation remplissait ses objectifs.

Afin d'évaluer les formations, je me suis donc plutôt appuyée sur les questionnaires, les entretiens semi-directifs ainsi que les observations relatives aux séances de préparation dans mon journal de bord (voir le détail du traitement des données en 2.1 p.23, et le rappel chronologique en 1 p.64). Au-delà des chiffres du tableau obtenu (voir annexe 10 p.179) il est nécessaire de se référer au contenu qualitatif de ce qui est dit : c'est ce que je vais tâcher de faire ici. Les résultats sont toutefois très riches et il me serait difficile de tout aborder, je vais

¹⁸Le documentaire *Je veux apprendre la France*, visible sur Youtube (extrait de 12:20 à 16:40) : <https://www.youtube.com/watch?v=TZH22ZczeFg&t>

donc m'en tenir aux éléments les plus saillants concernant les contenus de formation, les méthodes et les difficultés persistantes des volontaires formatrices, pour en déduire quelques pistes d'amélioration à apporter.

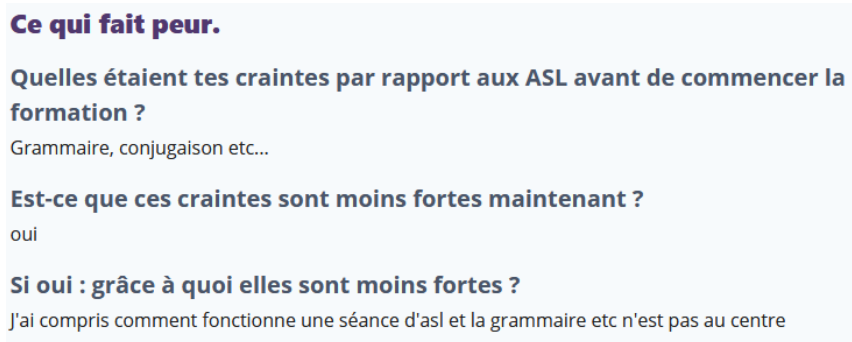
3.1. Evaluation des contenus

Si les contenus semblent avoir dans leur ensemble profité aux volontaires formatrices, leur évaluation montre que certaines adaptations sont nécessaires.

3.1.1. Un contenu jugé utile à l'unanimité : la spécificité des ASL

L'un des premiers points abordés a été **la différence entre un cours de FLE « classique »**, semblable à des cours de langue que les volontaires formatrices ont pu suivre au collège ou au lycée, **et des ASL** où l'objectif visé est l'autonomie sociale. Ce point semble avoir eu un impact positif sur certaines craintes, comme le montrent sans ambages ces réponses au questionnaire :

Dis-moi une chose de la formation que tu retiens particulièrement et explique-moi pourquoi :
Le fait que le but est d'être compris dans les situations quotidiennes et importantes et pas de savoir super bien parler français (car c'est le cœur de l'ASL mais que je peux avoir tendance à oublier dans une volonté perfectionniste qui finalement freine la progression.
(Q5)



Ce qui fait peur.

Quelles étaient tes craintes par rapport aux ASL avant de commencer la formation ?
Grammaire, conjugaison etc...

Est-ce que ces craintes sont moins fortes maintenant ?
oui

Si oui : grâce à quoi elles sont moins fortes ?
J'ai compris comment fonctionne une séance d'asl et la grammaire etc n'est pas au centre

Figure 11: Extrait de réponses au questionnaire - Q4

Plusieurs volontaires formatrices manifestaient en effet une certaine insécurité linguistique, et de comprendre que l'objectif visé pour leurs binômes est avant tout l'intelligibilité semble les avoir rassurées. Seule Sofia, dont la langue maternelle n'est pas le français, manifeste encore quelques doutes lors de son entretien en mars – mais elle remarque aussi ses progrès et son gain de confiance en elle. L'autre personne qui évoque des difficultés en mars est Ilyes, le volontaire formateur au niveau d'étude le plus bas :

[00:15:43.140] - I

Personnellement par exemple + il y a quelque chose aussi je + j'arrive pas trop scolairement + et je sais que si ça tombe avec Issam par exemple c'est euh + je mets jamais de virgule.

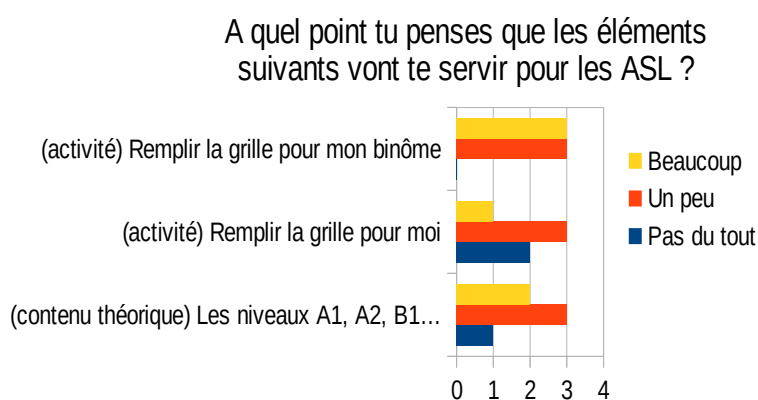
(Enll)

Il estime qu'il a une faible maîtrise de la ponctuation et qu'il est soulagé que le sujet ne se présente pas avec son binôme. Dans son cas, le problème a été anticipé « à la source » : au moment de constituer les binômes, la CEP a choisi de l'appairer avec un volontaire apprenant analphabète pour qu'il ne soit pas mis en difficulté à devoir enseigner des choses qu'il ne maîtrise pas lui-même. Cela pose d'autres difficultés puisque, comme nous l'avons vu, l'alphabétisation n'est pas un processus aisé (voir 3 p.58), mais tout de même plus abordable pour Ilyes.

L'intérêt d'aborder la différence entre un cours de FLE et un ASL, et plus généralement la démarche pédagogique des ASL ne fait donc aucun doute. D'autres contenus de formation font cependant débat et méritent qu'on s'y attarde : les niveaux du CECRL, les compétences linguistiques et la biographie langagière.

3.1.2. Est-il pertinent d'aborder les descripteurs du CECRL ?

Concernant **les niveaux du CECRL**, les résultats du questionnaire concernant leur utilité sont mitigés :



Les entretiens permettent de mieux comprendre le ressenti des volontaires formatrices. Tout d'abord, toutes et tous déclarent ne pas avoir relu les descripteurs depuis la formation, à part un par curiosité personnelle (pour estimer son propre niveau, pas celui de son binôme). Pourtant plusieurs tombent d'accord pour dire que ça peut être utile, sans pour autant sembler très enthousiastes. Gabriel est celui qui exprime le plus en détails son point de

vue, je vais donc présenter ici son cheminement. Estimer le niveau de son binôme semble important puisque, au début de l'entretien, sa première réponse à la question « qu'est-ce qu'il faut savoir » est la suivante : « Bah du coup, savoir + le niveau de son binôme + au maximum » (EnGa). Pourtant, plus loin, il affirme sans détours qu'il ne se sert pas des descripteurs du CECRL :

[00:21:19.850] - G

Ça je m'en sers pas trop.

[00:21:21.560] - E

Les trucs du CECR, donc H et I.

[00:21:23.420] - G

Les niveaux euh (fait un bruit de bouche). Pas du tout même.

(EnGa)

Mes questions l'incitent alors à réfléchir aux raisons qui font qu'il ne s'en sert pas :

[00:31:27.700] - G

Eh ben je pense que le niveau je l'évalue autrement.

[00:31:31.180] - E

Ok. Comment ?

[00:31:40.710] - G

Moi, je ne sais pas, avec tous les éléments que je + que je connais d'elle. A force d'interagir avec elle quoi + c'est un tout. Et par contre, c'est vrai que j'ai pas un truc pour dire + elle a ce niveau là.

[...]

[00:32:32.080] - G

C'est quoi l'intérêt ? Parce que pour moi, l'intérêt de savoir son niveau c'est d'adapter l'ASL + et enfin comme il faut. + Mais du coup... + Je sais pas j'ai pas l'impression d'avoir besoin de ça.

(EnGa)

Gabriel ne ressent donc pas le besoin d'un outil pour évaluer le niveau de son binôme, car il a un autre moyen de le faire (les interactions au quotidien avec son binôme) avec une précision suffisante pour ses besoins. Ce témoignage me pousse à réfléchir : est-il vraiment pertinent de présenter cet outil à des formatrices non-spécialistes ?

Deux éléments me permettent de répondre par l'affirmative. Tout d'abord, les notes de mon journal de bord : j'y ai écrit que cette activité « a suscité des échanges très intéressants sur la posture car les descripteurs mettent aussi en avant les difficultés : qu'est-ce qui est dur pour les binômes allophones, qu'est-ce qui les fatigue, comment faire pour leur rendre la vie plus facile » (JdB). Le rôle des interlocutrices est mis en avant dans ces descripteurs, et comme cela concerne les volontaires formatrices au premier chef il est intéressant de les aborder. D'autre part, Gabriel et quelques autres volontaires concèdent que, si iels connaissent maintenant bien leur binôme, ce n'était pas le cas au début : au début du service civique l'utilisation de cet outil permet de se faire une première idée des compétences existantes et des possibilités d'apprentissage de son binôme.

3.1.3. Les compétences linguistiques : insuffisamment formalisées

Concernant **les compétences linguistiques**, il faut préciser que j'ai réalisé la fiche qui les formalise seulement *après* la séance de formation où nous les avons abordées. Cela explique qu'iels ne la reconnaissent pas forcément, même si je la leur avait montrée succinctement et qu'elle a ensuite été affichée dans la salle de travail. Interrogé à son sujet, Ilyes demande même « Ok. + Mais j'étais là ? » (EnIl). Les 5 autres volontaires formatrices en parlent, mais 3 disent explicitement ne pas s'en servir directement parce qu'iels ont « intériorisé » ces concepts : difficile de savoir exactement ce qu'iels en retiennent... Je constate que la formalisation de cette activité était insuffisante, et que je n'avais sans doute pas bien expliqué ce à quoi cela pouvait servir. Cependant Amy l'a découvert pendant l'entretien :

[00:51:03.040] - Am

Pourtant je pense que ça pourrait m'aider ça + pour les object/ pour l'objectif global <+ ou> sociaux pardon

[00:51:08.900] - E

<Ouais ou> ou linguistique aussi en fait + parce que + tout ça + c'est des compétences linguistiques + tu peux dire ah là on va travailler sur + celui là ou celui-ci.

[00:51:16.760] - Am

Oui regarde par exemple + pouvoir exprimer ses émotions + bah qu'est ce que j'ai besoin en socio-linguistique du coup + Ça permet de dire « Ah ! » Bah voilà tu vois il fallait mettre un truc euh + Tu vois Estelle

[00:51:26.290] - E

Oui (rires)

[00:51:26.290] - Am

Pour les prochains + tu diras à la prochaine Estelle qu'il faut mettre ça à côté.
(EnAm)

En effet j'avais au départ pensé aborder les compétences linguistiques pour faciliter la formulation des objectifs (et notamment des objectifs linguistiques), car elles donnent des idées de diverses compétences à travailler – mais je n'ai pas dû bien l'expliquer et les volontaires ne s'en sont pas saisi·e·s. J'ai donc suivi le conseil d'Amy en faisant clairement apparaître dans le livret le lien entre les objectifs et les compétences linguistiques, grâce à des renvois et un rappel dans un encart orange (voir le livret, annexe 14 pp.187 et 195). Et si la « prochaine Estelle » me lit, la voilà prévenue !

3.1.4. La biographie langagière : un support inadapté

Dans les questionnaires personne n'a estimé **la biographie langagière** utile, et dans les entretiens seulement 2 volontaires en parlent. Adèle explique qu'elle s'en est servie, mais seulement pour avoir des idées de questions pour l'ASL de diagnostic (ce qui était en effet un des objectifs de cette activité de mon point de vue). Seule Amy y voit un autre intérêt :

[00:54:08.780] - Am

Euh ça rec/ j'aimerais bien avoir ça + ça c'était bien en vrai parce que ça m'a permis moi de/ de me questionner parce que vu que je suis bilingue je parle deux langues + Je savais pas précisément dans quoi, etc.

(EnAm)

En effet, avec cette activité je visais plusieurs objectifs : prendre conscience de la valeur des compétences linguistiques partielles, de la diversité des usages que l'on fait des langues dans la vie quotidienne (par exemple, écouter de la musique en espagnol ou jouer à des jeux vidéos en anglais...) et aussi des diverses façons d'acquérir des compétences linguistiques (car les cours de langue sont loin d'être le seul moyen). Il me semble important de permettre à ces volontaires formatrices de sortir d'une représentation « scolaire » des langues et des cours de langue, d'autant plus qu'iels n'ont pour la plupart, de par leur âge et leur expérience, pas encore connu d'autre façon de les aborder. Je pense donc que c'est un contenu à garder, mais en explicitant mieux ses objectifs (« Hm + ça non ça j'ai pas trouvé trop utile + hm + je sais pas je crois que j'avais pas compris l'objectif de ça », EnSo) et sous une autre forme. En effet la forme que j'avais choisie était un questionnaire très complet mais relativement long et peu attrayant, forme que les volontaires formatrices ont copieusement critiquée lors des entretiens (voir 1.2 p.89).

3.2. Evaluation des méthodes de formation

Dans l'ensemble les méthodes de formation semblent avoir plu aux volontaires. Mais ont-elles été efficaces ? Prenons l'exemple de **la mise en abyme de la formation**, pensée de façon à donner aux volontaires des idées d'activité et un exemple de mise en pratique de l'organisation d'une séance en 3 phases (voir 2.2 p.73). Une seule volontaire témoigne s'être resservie d'une activité de bilan (« pépite / grain de sable ») faite en formation :

[00:12:42.230] - Ad

Et « pépite grain de sable », j'ai fait ça la dernière fois parce que j'avais rien préparé. J'ai fait « oh pépite grain de sable c'est pas mal ! ».

(EnAd)

Cela témoigne du fait que cette méthode peut fonctionner, mais qu'elle n'a pas été exploitée à son plein potentiel. Il est possible aussi que d'autres ont repris des idées mais n'en ont pas parlé. J'aurais peut-être obtenu des résultats différents si j'avais utilisé la fiche prévue par la formatrice d'IRIS pour accompagner la réflexivité sur les séances (voir 2.2 p.73), cela me semble être en tous cas une piste à creuser.

Comme je l'ai évoqué plus haut, **le travail de groupe** est une composante importante des méthodes actives (voir 3 p.49) et il a aussi été apprécié par les volontaires formatrices

sous différentes formes. L'une d'elles était le brainstorming que j'ai animé pour aborder les compétences linguistiques : à partir d'une phrase donnée, ils devaient retrouver toutes les compétences nécessaires pour la produire. Ce temps a été apprécié par Adèle, qui apprécie d'avoir dû « deviner » parce ça lui a permis de s'approprier les concepts :

[00:22:15.650] - Ad

Ça, nanana il faut des compétences (lit le doc compétences). En vrai ça va. Tu vois, il y a écrit ça, moi, je ne peux pas me souvenir des noms, mais on voit ce qu'il y a. Moi, justement, je me dis pas « le phonologique », alors c'est n/, je me dis juste « Tout ça, c'est important. » Après, ça va, c'est synthétique. C'était bien la forme dont on l'a fait. On a un peu deviné et tout. Vous aviez juste donné ça, je pense je me serais moins approprié le truc.

(EnAd)

Cependant dans mon journal de bord et suite au bilan de la séance, j'ai aussi noté que « un ou deux volontaires n'ont pas apprécié ce temps parce que ça demandait de se concentrer, étaient plutôt dans la passivité » (JdB). Peut-être est-ce dû au format en « grand groupe » (même s'il n'y a que 6 volontaires formatrices... c'est quand même un « grand groupe » ?) qui a mené à tomber dans les écueils du travail de groupe dont parlent Mucchielli et Meirieu (voir 3 p.49). Amy en est consciente : « quand on fait des ASL en groupe, je me repose beaucoup sur les autres, sur Gabriel, Adèle, tout ça, parce que je sais que c'est des personnes qui prennent la parole assez souvent » (EnAm). Pour favoriser la prise de parole de tout le monde, et donc leur gain de compétence, il est donc peut-être préférable de privilégier des temps d'échange en petits groupes de 3 personnes.

Par contre, une autre activité de groupe (que j'ai reprise du travail de la précédente stagiaire) a fait l'unanimité : une activité compétitive en 2 équipes, où il fallait imaginer le maximum d'activités à partir d'un document donné (séance 2) : « à l'unanimité le temps préféré sur cette séance : le côté compétitif leur a donné de l'énergie et les a stimulé·e·s intellectuellement (selon leurs dires) » (JdB). Les propositions n'étaient pas toujours pertinentes puisque ce n'est pas la qualité mais la quantité qui est privilégiée par ce format. Ceci étant dit l'objectif étant de stimuler leur créativité et de les rassurer sur leur capacité à imaginer des activités – il me semble qu'il est atteint.

D'une manière générale, le fait de **faire les choses par soi-même** (le « *hands on* » de l'*active learning* – soit ici créer des activités, estimer le niveau de son binôme à l'aide du passeport langagier, concevoir la séance de diagnostic...) est plébiscité dans les réponses au questionnaire. Lors de son entretien, Gabriel regrette même qu'il n'y ait pas eu plus de pratique.

Un autre aspect qui ressort des entretiens est que les volontaires formatrices estiment qu'il est important d'avoir conscience des difficultés que peuvent rencontrer les volontaires apprenant·e·s, que ce soit dans leur vie quotidienne ou avec la langue française. Les volontaires formatrices jugent que cette conscience les aide à adapter leurs activités ou, d'une manière générale, à adopter une posture bienveillante. Ce qui est intéressant, c'est que les 5 volontaires qui en parlent évoquent des activités différentes qui ont suscité cette prise de conscience. Pour Adèle c'était le jeu de rôle où les volontaires formatrices se mettaient dans la peau d'une personne non-francophone. Pour Amy et Sofia c'était initiation à l'allemand que j'ai menée pour leur faire expérimenter une activité d'apprentissage du vocabulaire. Pour Maximilien c'était l'activité sur les compétences linguistiques. Pour Ilyes ce sont les niveaux du CECRL qui ont joué ce rôle et enfin, pour Sofia, les exemples d'écrit infra A1. A l'exception du jeu de rôle, ces activités avaient d'autres objectifs que la prise de conscience des difficultés pour une personne allophone : et pourtant elles ont rempli ce rôle aussi. Cette variété de réponses me semble être **un argument en faveur de la variété des activités**, car différentes personnes trouvent différents contenus dans une seule et même activité.

Enfin, le point le plus saillant à propos des méthodes de formation est le fait de **voir des exemples** : les 6 volontaires citent cela comme une aide. Dans cette catégorie j'ai inclus deux choses : les exemples d'écrits infra A1, qui permettent de se rendre compte des compétences écrites d'une personne analphabète, et l'extrait de film documentaire *Je veux apprendre la France* (voir note de bas de page p.75). Les 6 volontaires parlent de ce film avec enthousiasme :

[00:10:58.540] - Ad

C'est très bien de montrer ça en premier, parce que c'est imagé. Franchement, moi, au début, je ne savais vraiment pas ce que c'était l'ASL, mais quand j'ai vu, j'ai direct compris. Ce n'était pas la théorie, genre il faut faire ça et ça, mais voir la forme que ça prend et tout. Le documentaire, ça m'a bien aidée. En plus, il m'a mis un peu en confiance, en mode « Je comprends maintenant ».
(EnAd)

[00:13:10.200] - S

Ok + bah les connaissances et + déjà la structure + ça c'est xxx + mais je me rappelle au début je comprenais rien + (rires) et du coup je l'ai vu plus clairement + et...

[00:13:25.010] - E

Co/ comment tu dirais que tu as réussi à le voir plus clairement ? Qu'est ce qui t'a aidée ?

[00:13:29.000] - S

Euh quand on a vu/ regardé le/ la vidéo.

[00:13:34.850] - E

Ok.

[00:13:35.070] - S

xxx parce que je me rappelle/ je sais pas déjà si avec Elena on avait fait/ si c'était avant ou après la prem/ première séance avec toi.

[00:13:42.380] - E

APRES la première séance avec moi + Elena + je pense.

[00:13:46.090] - S

Ah ouais ? Ok + parce que là c'était tout sur la fiche et je comprenais rien + c'était tout écrit + tout seulement écrit + ah du coup ça peut être une idée de donner des liens aussi + de s'il y a des vidéos + que ce soit pas tout écrit/ tout seulement écrit
(EnSo)

Pour Sofia comme pour Adèle, la vidéo a aidé à rendre concret quelque chose qui, sinon, était trop théorique ou trop « écrit ». Ilyes pour sa part me raconte de nombreux détails du documentaire, et conclut « ouais ouais il est dans ma tête + il sort pas [...] Et je pense qu'il y en a encore pour euh pour que je l'oublie je pense qu'il y en aura encore pour euh + un moment + voilà. » (EnIl). Amy dit « Je l'ai tout le temps en tête [...] surtout euh dans l'appropriation » (EnAm). L'activité d'appropriation est, je crois, ce qui les a marqué·e·s le plus : le fait que les apprenant·e·s dans la vidéo aillent prendre le métro et en profiter pour mettre en pratique « dans la vraie vie » des éléments appris en classe. Amy déclare donc avoir « tout le temps » cela en tête... et pourtant, elle ne propose jamais d'appropriation à l'extérieur, de mise en pratique concrète de ce qu'elle aborde. Pourquoi ? A ses dires, il semble donc que ce n'est pas par méconnaissance des principes pédagogiques des ASL, mais j'ai encore du mal à cerner ce qui la bloque.

3.3. Quelques difficultés qui persistent

Afin de juger de l'impact de ces formations et des adaptations qui doivent y être faites, voyons maintenant quelles difficultés persistent pour les volontaires formatrices après plusieurs mois de préparation et d'animation d'ASL hebdomadaires.

3.3.1. Les difficultés observées mais pas exprimées

Il y a parfois un écart entre les déclarations des volontaires et l'observation que je fais de leur pratique. Par exemple lors des entretiens, savoir **organiser sa séance de préparation** est souvent cité comme quelque chose d'important, mais personne n'estime avoir de difficulté à son sujet (voir Figure 10 p.66). Il est vrai que toutes et tous ont progressé, et que l'introduction d'un cadre a beaucoup aidé :

[00:57:32.100] – Am

Je trouve il y a vraiment un truc à revoir + là ça va de mieux en mieux parce qu'il y a beaucoup notre nouvelle façon de faire + d'ailleurs si/ si tu pouvais proposer ça aux autres + ça veut dire d'abord euh + on se donne euh + une thématique + par exemple bah la cuisine + ensuite on fait notre euh chacun prend/ on prend 15 minutes + dans le calme avec une petite musique de fond ou pas + et euh on met toutes nos idées et après on met tous ensemble.
(EnAm)

Le « cadre » introduit consiste à prendre d'abord un temps de réflexion personnelle sur le thème, puis de mettre en commun toutes les idées (d'activités, de vocabulaire, de lieux, etc) avant de se lancer dans la préparation des séances adaptées à chaque binôme. Cette façon de faire les a beaucoup aidé·e·s à démarrer, mais ce qui se passe ensuite reste encore un peu flou : certain·e·s volontaires ont une stratégie bien définie qui fonctionne bien (voir Gabriel plus bas), d'autres ont une stratégie qui ne fonctionne que partiellement et font encore régulièrement appel à moi, et enfin d'autres comme Ilyes ont encore systématiquement besoin de mon appui pour s'organiser.

Gabriel travaille seul sur son téléphone. Il a assez vite des objectifs et une activité d'appropriation. A partir de là il remonte vers la découverte puis décide de finir chez lui après avoir défini toutes ses activités de cette façon.
(JdB du 28/02/23)

Ce qui leur pose le plus de difficultés, selon mes observations, est la **formulation des objectifs**. Je leur demande en effet pour chaque séance de formuler un objectif général, un objectif linguistique et, si possible, un objectif social, et cela n'est évident pour personne. Pourtant, seule Amy reconnaît ses difficultés à ce sujet :

[00:30:28.850] - Am

Hm + Plus insister sur euh + si je me rappelle c'était plus insister sur les objectifs + glob/ euh sociaux, linguistiques.

[00:30:41.190] - E

Hm... Parce que <ça c'est difficile> à comprendre.

[00:30:43.070] - Am

<Global> Ouais, ça, jusqu'à maintenant, jusqu'à la fin là + tu vas bientôt partir et j'ai même pas compris + comment je fais

(EnAm)

Dans mon journal de bord je note que, au mois de mars, j'aide systématiquement Amy et Maximilien à formuler leurs objectifs :

Iels m'appellent 30min plus tard : leurs objectifs ne sont pas clairs (« vocabulaire » dans les obj sociaux, pas d'obj général, obj linguistique « repérer les infos importantes dans une offre d'emploi (quand c'est CDD CDI Temps plein etc) »), je les guide pour réorganiser le tout
(JdB)

Je dois aussi toujours aider Ilyes, et me retrouve même le 28 février à donner un coup de main ponctuel à Adèle pour formuler ses objectifs sur une thématique qui lui pose un peu problème. Plusieurs choses semblent difficiles à ce propos : d'abord, trouver un objectif général qui soit en lien avec la vie quotidienne des binômes et leur niveau ; ensuite, distinguer

ces différents types d'objectifs. Pour remédier à ces difficultés j'ai inclus plusieurs pages dans le livret, qui incluent des renvois les unes vers les autres :

- une page qui propose une organisation-type pour la séance de préparation (voir annexe 14 p.193), avec un déroulé qui guide la réflexion ;
- une page qui détaille les différents objectifs avec des exemples ;
- et enfin la fiche des compétences linguistiques évoquée plus haut (voir annexe 14 p.187 et 3.1 p.76).

Je pense cependant que cela ne suffira pas et qu'il faut également adapter la formation, ce que j'aborderai plus loin (voir 3.4 p.86).

3.3.2. Les difficultés exprimées par les volontaires formatrices

Cela dit pour d'autres points les déclarations des volontaires sont cohérentes avec mes observations. C'est le cas tout d'abord de la difficulté qu'ils expriment à **intéresser et motiver leur binôme**. C'est d'ailleurs un des points les plus importants aux yeux de tout le monde : les volontaires formatrices l'ont toutes et tous évoqué en entretien, en soulignant leur volonté de créer des activités « ludiques », variées, et qui plaisent à leurs binômes. Mais pour la plupart c'est quelque chose qu'ils arrivent à faire. Les seul·e·s volontaires formatrices qui évoquent des difficultés à ce propos sont Gabriel, Amy et Maximilien, soit les 3 volontaires qui travaillent avec un binôme rom. Sur les 8 occurrences de cette thématique (voir Figure 10 p.66), 6 concernent le même volontaire apprenant, Dan. Il semble qu'ici les difficultés soient liées plutôt à la personnalité des volontaires (Dan semble peu motivé par les apprentissages formels), et/ou à leur culture (les volontaires roms étant plus éloigné·e·s que les volontaires réfugié·e·s en termes de codes sociaux par exemple). Il y a sans doute ici des enjeux à creuser : il est possible que les volontaires formatrices aient intérêt à adapter leur posture et/ou les activités proposées, mais je n'ai pas eu l'occasion d'explorer cette problématique en détails.

Enfin, **estimer la durée des activités** reste encore difficile pour plusieurs volontaires formatrices, surtout pour Maximilien et Ilyes. Ce dernier explique que sa stratégie est de « prendre large », toujours surestimer le temps pour être sûr de ne pas en manquer – mais il finit alors parfois très en avance et n'a pas toujours d'idées de choses à faire pour combler le vide de la fin de sa séance. Je le suspecte d'utiliser cet argument de « prendre large », de prendre le temps de bien expliquer les choses à son binôme, afin de cacher le fait qu'il manque d'idées d'activités. Quoi qu'il en soit, sur ce point les temps d'analyse de la séance se sont

révélés utiles : c'est l'occasion d'échanger avec les autres volontaires formateurices pour avoir leur avis sur comment adapter la longueur d'une activité (en amont ou sur le moment), ou quoi faire en cas de « trou ». L'expérience des un·e·s et des autres s'est plusieurs fois révélée utile !

3.4. Pistes d'amélioration

Comme je l'ai souligné à plusieurs endroits, il y a deux aspects que je n'ai pas assez développés dans ces formations : l'**explicitation des objectifs des activités**, ainsi que la **formalisation des savoirs, savoir-faire ou savoir-être** qu'elles sont censées permettre d'acquérir. On retrouve ici le « besoin de savoir » (voir 1.1 p.38) énoncé par Knowles, qui affirme que les apprenant·e·s adultes ont besoin de comprendre le but de leurs apprentissages et en quoi cela va leur servir. J'ai donc conçu le livret en pensant à cela, avec des objectifs explicitement écrits d'une part, et des fiches à compléter (et conserver) d'autre part pour formaliser les apprentissages (voir annexe 14 pp.186 et 187). Il ne s'agit pas encore de formalisation au sens de Meirieu (voir 2.1 p.44) car les volontaires ne sont pas invité·e·s à organiser les savoirs, simplement à remplir les trous d'une fiche, mais cela me semble un compromis acceptable en terme de temps alloué à la formation et d'objectifs à atteindre pour les volontaires formateurices.

A propos du temps, le point noir soulevé par tous les questionnaires (et le seul, d'ailleurs), est que j'ai à chaque fois un peu dépassé le temps imparti pour les formations ce qui nous a conduit·e·s à finir un peu tard. Je pense qu'il serait donc pertinent de **retirer certaines activités, certes intéressantes, mais moins nécessaires que d'autres** (par exemple en séance 3 on pourrait ne pas remplir les passeports langagiers pour soi, mais seulement pour son binôme). Du temps va aussi être « gagné » pour les prochaines années sur la préparation de l'ASL de diagnostic : en effet, les activités créées cette année étant très pertinentes, Pauline (ma tutrice et la CEP du projet) et moi avons décidé de les transmettre aux volontaires formateurices des années à venir. Le rôle de ces futur·e·s volontaires sera donc simplement d'adapter ces activités mais pas de les imaginer de A à Z, ce qui devrait prendre beaucoup moins de temps.

Il sera par contre nécessaire d'ajouter quelques temps autour de la **prise en main du livret**, ainsi qu'un temps sur l'**organisation de la séance de préparation** (à l'aide du livret, voir annexe 14 p.193 et 3.3 p.83) et l'**utilisation de la trame de séance d'ASL** (à l'aide du livret également, voir annexe 14 p.194). Je n'avais en effet pas prévu de temps pour cela, et plusieurs volontaires ont découvert pendant l'entretien à quoi correspondaient certaines colonnes de la trame qu'iels utilisaient pourtant déjà depuis plusieurs mois...

[00:36:07.120] - Am

Et après AH OK ! + JURE ! (rires) + c'est comme ça en fait c'est + chaque activité + tu dois mettre l'objectif que tu dois atteindre.

[00:36:16.217] - E

Hm hm.

[00:36:16.640] - Am

Ah je savais pas. Voilà. + Je savais pas.

(EnAm)

Suite aux retours des volontaires (voir 3.1 p.76) j'ai également complètement **modifié l'activité autour de la biographie langagière** : j'ai abandonné le long questionnaire pour le remplacer par une activité graphique et orale, où il s'agit de représenter les langues que l'on utilise sur un personnage puis d'échanger avec une autre personne pour discuter de ce que ces langues signifient pour nous, comment on les a apprises, etc (voir annexe 14 p.189).

Voilà les adaptations que j'ai réalisées, et qui sont incluses dans les trames de formation que je transmets à Unis-Cité (voir annexes 15, 16, 17 et 18 pp.208-218). Cependant il me semble que ce résultat est encore améliorable. Je me demande notamment s'il ne serait pas préférable de supprimer complètement certains contenus de formation, de façon à faire moins de choses mais à les faire mieux. La question qui se pose est alors : lesquels ? Je n'ai, pour l'instant, pas réussi à trancher cette question épineuse.

Enfin, il me semble très important de **prévoir une séance d'échanges de pratique et de remédiation quelques semaines après le début des ASL**. Les temps d'analyse que j'ai instaurés à la fin des séances d'ASL permettent de faire remonter les besoins et, parfois, de trouver des solutions grâce à l'expérience et aux suggestions du groupe, mais certains besoins nécessiteraient de prendre un véritable temps de formation. Ce serait important, je pense, pour améliorer la formulation des objectifs, ou encore pour travailler l'animation des activités orales. La formation telle que je l'ai pensée donne en effet de solides bases théoriques et un début de pratique, mais les volontaires formatrices comme apprenant·e·s ont chaque année des profils différents : une telle séance de remédiation permettrait de proposer des contenus de formation adaptés de façon plus personnelle aux besoins des personnes. De plus cela suivrait un des principes andragogiques de Knowles, la « volonté d'apprendre » (voir 1.1 p.38). Knowles affirme en effet que l'apprentissage doit coïncider dans le temps avec le besoin, et je suis convaincue qu'au début du service civique les volontaires formatrices n'ont pas les mêmes besoins qu'après avoir animé leurs premiers ASL. Organiser ainsi une séance de formation plus tardive permettrait de répondre aux nouveaux besoins qui émergent, au moment où ils émergent.

Chapitre 8. Adaptation/conception d'un livret d'accompagnement

Parmi les salarié·e·s d'Unis-Cité personne n'a d'expertise dans le domaine du FLE et j'étais seulement la deuxième stagiaire de master FLES à accompagner le projet COOP'R. C'est pourquoi un des objectifs de mon stage était de concevoir un livret d'accompagnement pour les futur·e·s volontaires formatrices, afin de faciliter leur formation initiale ainsi que leur accompagnement – qui sera pris en charge soit par un·e autre stagiaire, soit par une personne elle-même non-spécialiste. Ce projet de livret avait été engagé par la stagiaire précédente et j'ai choisi de la poursuivre, y apportant mes propres compétences et expériences.

Dans ce chapitre je vais présenter d'abord mes points de départ, à savoir le travail de ma prédécesseure et le recueil de besoins que j'ai effectué. Dans un second temps je détaillerai mes choix de conception, pour enfin expliquer en détails la composition d'une page d'exemple.

1. *Prise en compte de l'existant et questionnements préalables*

A l'origine j'avais proposé de tester le livret conçu par la précédente stagiaire. Mais comme celui-ci était en fait assez loin d'être finalisé ce premier projet n'était pas réaliste. J'ai donc plutôt décidé de reprendre l'idée et de la modifier, en incluant les volontaires formatrices dans le processus de conception afin que le livret produit soit adapté à leurs besoins.

1.1. *Le livret existant*

Tout d'abord, j'ai analysé l'ébauche de livret conçu par ma prédécesseure. Rédigé sous Google doc, il est relativement long et dense. Je me suis d'abord questionnée sur son but : est-ce un livret à destination des volontaires formatrices, de la personne qui les forme, ou des deux ? En effet il contient de nombreuses pages à remplir, avec des questions qui semblent reprendre le déroulé des formations (c'est-à-dire des questions que la personne qui anime la formation pourrait poser), mais aussi des encadrés théoriques et des listes de ressources. On y voit encore quelques termes techniques comme « ménager les faces » qu'elle n'avait pas encore modifiés pour le rendre plus accessible.

De mon côté, j'ai choisi de réaliser un livret qui soit uniquement à destination des volontaires formatrices, afin de limiter la quantité d'informations et de les présenter d'une façon plus claire. La personne qui les forme a, dans mon idée, plutôt pour support les trames de formation. L'inconvénient de ce choix est que certains contenus seront peut-être plus difficiles à aborder dans le cas où il n'y a personne qui dispense les formations et que les volontaires

formatrices sont en autonomie avec le livret ; là où celui conçu par ma prédécesseure propose un déroulé complet réalisable sans personne pour l'animer. Mais il me semble que ce n'est pas un vrai problème, car je doute que des volontaires formatrices en autonomie remplissent réellement les réponses à toutes ces questions (voir leurs réactions face au document de biographie langagière qui y ressemblait un peu dans la forme, 3.1 p.76). J'ai aussi choisi de concevoir ce livret en utilisant le logiciel Canva plutôt que Google doc, car ce logiciel offre plus de possibilités pour le rendre attrayant en termes de mise en page, d'illustrations, etc.

Je me suis cependant servie du livret existant pour avoir des idées de contenus à intégrer dans la nouvelle version. On peut citer par exemple la page concernant les différentes façons de réagir face aux erreurs – un savoir-faire qui me semble important mais qui n'a pas été évoqué par les volontaires de mon année (voir 1.2 p.89) – ou encore celle contenant des exemples de lieux et de sites internet ressources – ce qui m'a évité de refaire moi-même un travail de recherche et de sélection de ressources appropriées.

1.2. Accessibilité et recueil de besoins

Ma réflexion sur ce livret a été portée dès le début par mes connaissances et compétences acquises en première année de master. Alors dans un autre parcours (Master de Sciences du langage, mention médiation langagière et culturelle), j'avais travaillé lors de mon stage sur la mise en accessibilité des informations pour qu'elles puissent être comprises par le plus grand nombre. Voici la définition de l'accessibilité qui a guidé mon travail, tant lors de ce précédent stage que pour celui-ci :

Ainsi, une information accessible signifie qu'elle est 1) compréhensible, donc facile à lire et, par conséquent, lisible, et facile à comprendre, donc intelligible ; 2) adaptable, c'est-à-dire conçue sur des supports et des formats qui répondent aux différentes caractéristiques des publics cibles ; 3) créée de façon inclusive, c'est-à-dire conçue avec les publics cibles ; et 4) imagée, en utilisant des images de qualité, pertinentes et signifiantes. (Ruel et al., 2019)

J'ai choisi de demander leur avis aux volontaires formatrices concernant la forme et les contenus du livret, ce qui correspond au point 3 de cette définition : « conçue avec les publics cibles ». A vrai dire ce n'en est que l'ébauche : pour que ce point soit pleinement satisfait il faudrait également recueillir leurs avis sur le livret finalisé et observer comment ils s'en servent en situation réelle, afin de proposer des adaptations. Je n'en ai évidemment pas eu l'occasion, ayant terminé le livret en même temps que mon stage, mais cela pourrait faire l'objet d'un futur stage et mémoire.

Les autres points de la définition sont ressortis de façon très nette lors des entretiens avec les volontaires formatrices. Interrogé·e·s sur les documents utilisés en formation, et pourquoi ces documents leur semblaient utilisables ou non, toutes et tous ont insisté sur l'importance de la mise en page. Il faut tout d'abord que l'information soit lisible (point n°1), et pour cela qu'il y ait peu de texte et qu'il soit écrit gros. Il faut aussi qu'elle soit intelligible, donc synthétique (comme l'exprime sans détours Maximilien à propos de la Charte des ASL) et utilisant un vocabulaire accessible (comme on le voit avec les difficultés de Sofia avec cette même Charte) :

[00:29:43.800] - M

Je n'arrive pas à lire tout.

[00:29:46.240] - E

Pourquoi ?

[00:29:47.230] - M

Ça donne pas trop envie.

[00:29:50.270] - E

Pourquoi ça donne pas trop envie ?

[00:29:51.820] - M

Il y a beaucoup d'écrit.

(EnMa)

et puis écrit calendrier + événements de la société d'accueil + ça je l'avais lu dans la/ là aussi ah parce que c'était cette partie en vrai qu'il y avait là + et là je comprends pas [...]

[00:47:41.320] - E

Bah par exemple euh + là on parlait de Pâques + en ce moment

[00:47:44.971] - S

Ah !

(EnSo)

Elle doit aussi être présentée de façon attrayante, avec des couleurs et des images (point n°4), comme le montrent ces commentaires d'Amy à propos de la biographie langagière :

00:34:14.810] - Am

Je me rappelle. + Euh + Faire quelque chose d'un peu plus simple + parce que ça c'est, c'est trop frustrant de voir ça là trop de trucs vides.

[00:34:26.800] - E

Ouais, OK.

[00:34:28.360] - Am

Et mettre des couleurs aussi, parce que ça fait trop dossier euh + c'est pas beau.

[00:34:33.470] - E

Ca fait <pas envie.>

[00:34:33.470] - Am

<Non, ça> fait peur en fait. + Moi ça m'a fait peur mais je l'ai fait.

(EnAm)

Pour ce qui est des contenus, ce qui est le plus ressorti des entretiens est l'envie d'avoir des idées d'activités et de thèmes, comme une boîte à outils à laquelle se référer en cas de panne d'inspiration. J'ai toutefois choisi de prendre en compte presque toutes leurs suggestions, même

si elles n'étaient proposées que par un·e seul·e volontaire : je me dis que de cette façon le livret créé pourra répondre aux besoins du plus grand nombre !

2. Mes choix de conception

[00:55:19.830] - Am

Et voilà + moi ça serait un livret très simple + pas trop compliqué avec des dessins des images + euh des couleurs des titres + efficace, simple efficace en fait. + Voilà + pour ma part.
(EnAm)

En accord avec les besoins exprimés des volontaires formatrices, ainsi que de ma propre idée du livret et des formations, j'ai sélectionné un nombre restreint de contenus que j'ai tâché de présenter de manière lisible et intelligible (voir 1.2 p.89), dans une mise en page colorée et attrayante avec des images qui soutiennent l'information.

2.1. Choix et organisation des contenus

J'ai choisi une organisation en 3 parties : une première partie qui contient des supports de formation, une seconde qui concerne la préparation de l'ASL, et une troisième sous forme de boîte à outils dans laquelle piocher (voir annexe 14 pp.199-207).

Il me semble important d'inclure des documents de formation pour que les volontaires gardent une trace écrite (en partie complétée par elles et eux) de ce qui est vu. Cela est une réponse au manque de formalisation que j'ai observé (voir 3.4 p.86), et peut aussi permettre de garder ces documents à portée de main pour que les volontaires formatrices puissent éventuellement s'y référer plus tard – plutôt que de distribuer des feuilles volantes qui pourraient se perdre. Ces documents concernent : la charte des ASL, les compétences linguistiques, les niveaux du CECRL, le portrait langagier et la posture à adopter avec les binômes. J'ai donc adapté les formations en conséquence, pour inclure l'utilisation de ces pages du livret, elles-mêmes pensées pour être utilisées en formation.

Dans la seconde partie j'ai inclus tout ce qui concerne l'organisation d'une séance de préparation d'ASL, car j'ai observé que ces points théoriques n'étaient pas évidents pour les volontaires formatrices (voir 3.3 p.83) :

- une sorte de marche à suivre pour guider la réflexion,
- un guide pour remplir la trame d'ASL,
- des fiches qui expliquent ce que sont les différents objectifs (général, linguistique, social) et les 3 phases (découverte, exploration, appropriation).

Ces différentes fiches peuvent être lues de façon indépendante, par exemple si un·e volontaire a un doute sur la formulation de ses objectifs, il peut juste ouvrir le livret à la page des objectifs. Mais elles sont aussi reliées entre elles grâce à des renvois et des encarts, par exemple sur le guide pour remplir la trame :

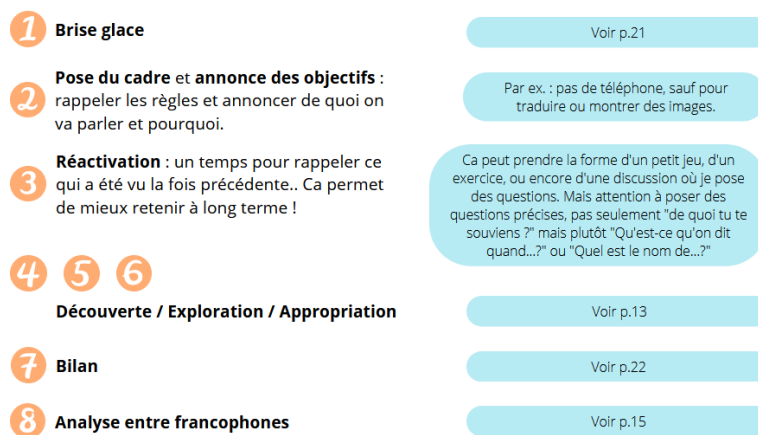


Figure 12: Exemple de renvois, page 11 du livret

La dernière partie contient une véritable boîte à outils dans laquelle les volontaires formatrices peuvent piocher selon leurs besoins : des idées de thèmes et d'activités, un guide pour aborder la lecture/écriture avec un·e apprenant·e analphabète, des listes de ressources, ou encore une fiche concernant les façons de réagir aux erreurs.

Le format de ces contenus a été adapté selon les retours des volontaires formatrices : comme évoqué plus haut j'ai complètement changé le format de la biographie langagière (devenue un « portrait langagier »), j'ai tronqué la Charte des ASL pour ne faire apparaître que la partie « Démarche pédagogique » (le reste n'étant pas vraiment pertinent pour le contexte du projet COOP'R). Par contre j'ai choisi de conserver les descripteurs du CECRL (voir argumentaire en 3.1 p.76) mais en les assortissant du message suivant pour atténuer le fait qu'il s'agit d'un document très dense : « Bien sûr il n'est pas nécessaire de tout lire, tu peux te concentrer sur les niveaux qui concernent ton binôme ».

Enfin, le livret est ponctué de petits encarts oranges de « bonnes pratiques » qui donnent des conseils divers concernant par exemple la posture à adopter (tendre vers une posture d'égal·e à égal·e, encourager...) ou qui insistent sur le fait que les objectifs visés sont l'intelligibilité et l'autonomie sociale, et non pas la correction linguistique. Il me semblait en effet plus approprié de distiller ces contenus tout au long du livret plutôt que de leur donner leur propre page, pour qu'ils soient toujours reliés à quelque chose de concret :

1 On discute du contexte socio-culturel et de l'expérience de mon binôme : la discussion peut se faire à partir d'un support (image, vidéo, affiche, pub, objet...).

Je montre une photo d'une gare : je demande à mon binôme de décrire l'image, puis on discute sur le train. Est-ce que tu l'as déjà pris ? Comment tu as acheté ton billet ? Trouvé les horaires ? etc.

Je parle aussi de mon expérience,
pour que mon binôme sache
comment ça se passe en France !

Figure 13: Exemple d'encart orange de « bonne pratique », page 13 du livret

Il me semble que, ainsi présenté, il est facile pour un·e volontaire formatrice de mettre en œuvre ce conseil car il est relié à un moment précis de l'ASL.

2.2. Principes de rédaction et de mise en page

En application des principes d'accessibilité énoncés plus haut, j'ai tâché d'écrire relativement gros et peu, de préférer l'utilisation d'un langage courant à des termes techniques, et d'utiliser de nombreuses images. A propos de ces dernières, voici un tableau récapitulatif que j'ai effectué pour analyser ce que j'ai créé :

Rôle de l'image	Redondant	Apporte une précision	Attire l'attention	Esthétique	Support d'activité
Nombre	52	4	4	5	1
				TOTAL	66

Figure 14: Le rôle des images dans le livret

On voit que les 24 pages du livret contiennent de très nombreuses images. Si quelques unes ont un but uniquement esthétique, la majorité ont un rôle redondant par rapport à l'information : ma stratégie est de présenter la même information par 2 canaux différents. Souvent il s'agit simplement des titres qui sont doublés par une image, cela donne un support visuel pour repérer plus vite ce que l'on cherche :

Quelques idées d'activités



Parler, interagir

- devinettes
- devine-tête
- parler d'une image (affiche, pub, photo...)
- time's up



Dire, prononcer

- jeu de kim
- Je montre plusieurs éléments (mots, objets, images...). Mon binôme ferme les yeux. et j'enlève un élément, puis l'el doit deviner ce qui manque.
- perroquet intelligent
- Je montre des images en disant à chaque fois un mot : si c'est le bon, mon binôme doit répéter, sinon l'el doit se taire.
- théâtraliser
- Je fais répéter des mots ou phrases à mon binôme en donnant à chaque fois une intonation différente, en criant, chuchotant, chantant...



Écrire

- mots fléchés
- mots mêlés
- relier des éléments (image-mot, définition-mot, traduction-mot...)
- phrases à trous



Lire

- mémoire
- Il y a plusieurs façons de faire les paires : mot-traduction, mot-image...
- puzzle de mot
- Je donne plusieurs étiquettes de syllabes, mon binôme doit reconstituer les mots.
- puzzle de document
- Je découpe un document (mail, courrier, facture...) selon les différentes parties importantes (en-tête, corps du message, expéditeur, etc), mon binôme doit le reconstituer.

Figure 15: Exemple d'images redondantes par rapport aux titres, page 22 du livret

Parfois les images sont pensées pour préciser l'information donnée :

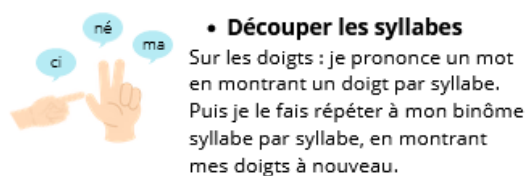


Figure 16: Exemple d'image qui précise l'information, page 22 du livret

Pour faciliter la compréhension j'ai aussi inclus de nombreux exemples, facilement repérables grâce à des encarts bleus (voir Figure 13 p.93), pour qu'une explication théorique soit toujours reliée à un cas pratique.

Chaque page est dotée d'un titre qui commence en général par un verbe d'action : par exemple « Remplir la trame », « Définir les objectifs » ou encore « Corriger les erreurs ». De cette façon les volontaires formatrices peuvent se référer au sommaire pour trouver facilement la fiche qui correspond à leurs besoins. Ces titres sont ensuite souvent suivis d'un chapeau qui donne un peu de contexte, ou précise l'objectif de l'activité afin que cela soit clair pour des volontaires formatrices qui s'y réfèrent en autonomie. Par exemple :

Corriger les erreurs

Corriger mon binôme ce n'est pas facile : je n'ai pas envie qu'il se sente jugé... et en même temps j'ai envie qu'il progresse ! Si je corrige trop, ou si je n'ai pas une attitude assez bienveillante, mon binôme risque de ne plus oser parler.
Alors, comment faire ?

Figure 17: Exemple de titre et de chapeau, page 17 du livret

3. Pour l'exemple : présentation détaillée d'une page du livret

Aucune page ne contient à elle seule tous les principes de conception énoncés précédemment, et toutes contiennent des détails supplémentaires, anecdotiques, que je n'ai pas précisés dans les paragraphes précédents. Afin de rendre compte de ma démarche de façon un peu plus concrète, je propose donc d'observer en détails une des pages du livret que j'ai conçu. La page présentée ici est extraite de la 2ème partie du livret, qui concerne la préparation des séances d'ASL en général.

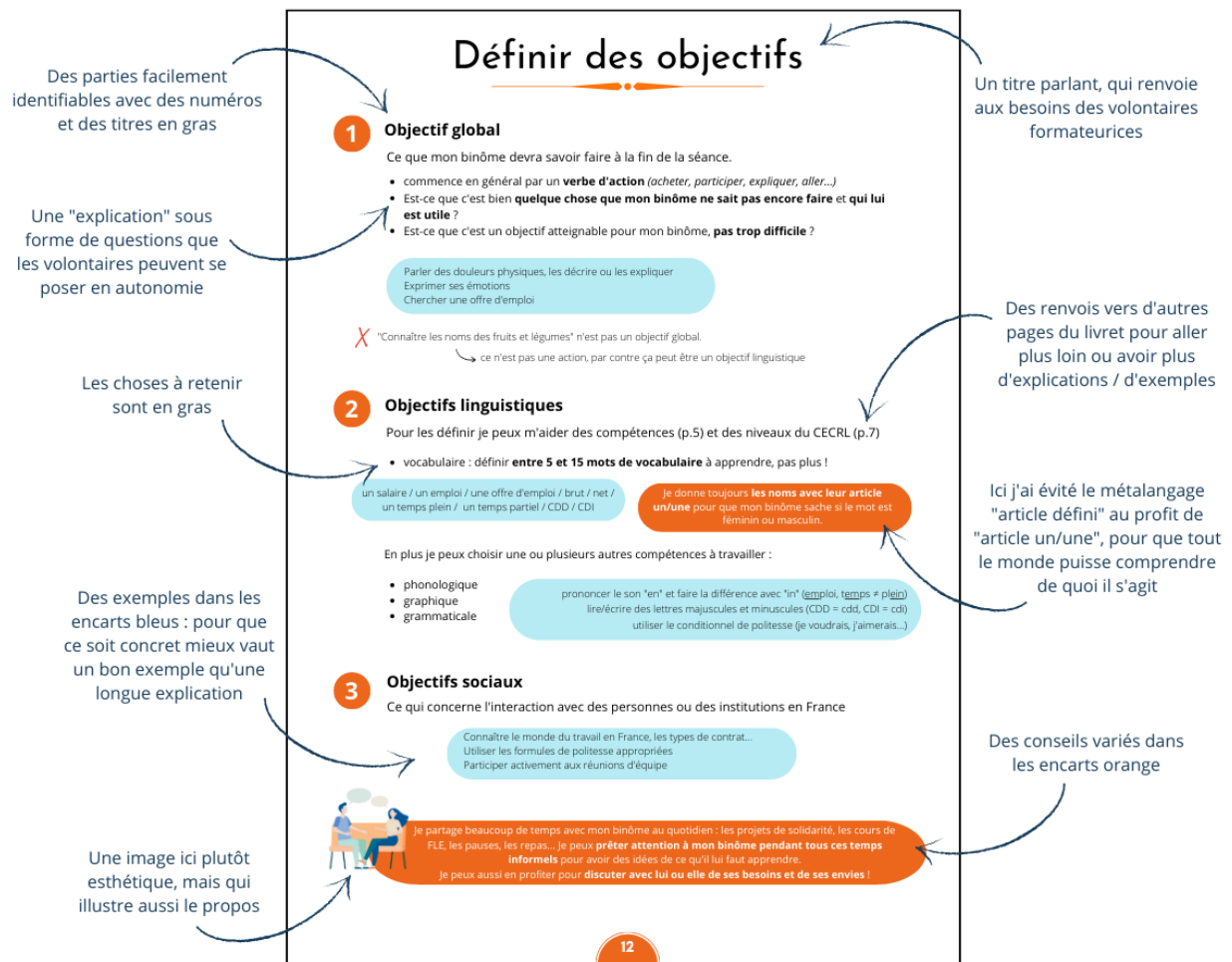


Figure 18: Présentation détaillée d'une page du livret d'accompagnement

J'ai conçu ce livret à la toute fin de mon stage, en m'appuyant sur mon expérience et celle des volontaires formatrices. Cependant je n'ai pas eu l'occasion de le leur présenter, encore moins de le tester avec elles et eux. Sa pertinence et son accessibilité restent donc encore à démontrer, et des améliorations devront sans aucun doute y être apportées. L'information est-elle claire et accessible ? Est-ce que les volontaires formatrices se réfèrent réellement à ce livret en cas de besoin ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? Il y a, je pense, matière à nourrir un futur mémoire !

Conclusion

« Réfléchir, c'est quelque chose qu'on ne veut pas faire parce que c'est dur. [...] Et c'est se confronter à la peur aussi de ne pas réussir à trouver ce qu'on veut. » (EnGa)

C'est Gabriel, un volontaire formateur, qui a prononcé ces mots lors de notre entretien en mars. Il parlait, lui, de la difficulté qu'il avait à préparer ses ASL – mais moi j'y ai vu le parallèle avec ce travail de recherche. Mener ce travail n'a pas été facile, j'ai dû me remettre en question, j'ai pu avoir peur parfois, et pourtant j'arrive maintenant au terme de cette grande aventure.

C'est une aventure humaine surtout, embarquée avec les 11 volontaires du projet COOP'R et Pauline, ma tutrice et la CEP du projet, pour mener la barque. Ce sont de belles rencontres avec des personnes diverses : les volontaires apprenant·e·s et formatrices bien sûr, que j'ai côtoyé·e·s au quotidien durant ces 6 mois tant pour l'apprentissage du français que dans d'autres temps de leur service civique, mais aussi avec plusieurs intervenant·e·s d'associations divers·e·s qui travaillent avec les personnes migrantes. J'ai été fascinée par la richesse et la complexité du projet COOP'R, qui permet à des jeunes migrant·e·s une immersion à la fois dans la langue et dans la culture française dans un cadre bienveillant.

C'est une aventure professionnelle évidemment, en tant que formatrice de formatrices auprès d'une partie des volontaires. Ce stage m'a permis de m'approprier en détails les principes pédagogiques de la démarche ASL : en amont, pour pouvoir former les volontaires formatrices à cette démarche, mais aussi tout au long de mon stage de par l'observation et l'analyse collective de leurs séances. J'ai en effet appris au contact des volontaires tout comme elles et eux ont appris au mien. Assurer leur formation au départ, sur la base du travail de ma prédécesseure, a aussi été pour moi l'occasion de mettre en pratique des méthodes de formation que j'avais découvertes grâce à d'autres expériences professionnelles, des méthodes actives qui semblent d'ailleurs avoir eu un certain succès. J'ai ensuite accompagné les volontaires formatrices chaque semaine dans leur préparation et leur animation d'ASL, observant leurs progrès et leurs difficultés, pour finalement aboutir à la conception d'un livret d'accompagnement. Ce livret, dont l'idée avait été initiée par ma prédécesseure, se veut un outil pour les futur·e·s volontaires formatrices, à la fois comme support de formation initiale et comme « boîte à outils » utilisable tout au long de leur service civique.

La démarche ingénierique de création de ces outils n'est cependant pas terminée : les formations initiales comme le livret que j'ai créé doivent encore être testés auprès d'autres volontaires, puis évalués et modifiés selon leurs retours. Comme je l'ai souligné plus haut, les formations sont sans doute encore trop denses car il m'a été difficile de choisir parmi les nombreux contenus potentiels à aborder. Quant au livret, n'ayant pas pu le présenter aux volontaires, je n'ai aucune donnée concernant son accessibilité ni son utilité réelles. Enfin, j'ai dû me confronter à « ne pas trouver ce que [je voulais] » : l'évaluation de mon travail montre qu'en mars certains points ne sont pas encore acquis par les volontaires formatrices (je pense notamment à la formulation des objectifs de séance d'ASL). Il faudrait donc réfléchir à un moyen de remédier à ces manques.

Mes observations et les entretiens que j'ai menés soulèvent aussi d'autres points qu'il serait intéressant d'approfondir : comment aider les volontaires formatrices à adapter leur parole ? Comment soutenir le développement de leurs compétences de médiation ? Y a-t-il une spécificité des volontaires apprenant·e·s roms, si oui laquelle et comment les volontaires formatrices peuvent s'y adapter ? Comment améliorer la co-construction des ASL entre volontaires formatrices et apprenant·e·s, afin que les ASL soient au mieux adaptés aux besoins des second·e·s ? Ce ne sont que quelques exemples d'autres questions que mes recherches ont soulevé et que je n'ai pas eu l'occasion de creuser ici.

Il y a donc matière à prolonger le travail de ma prédécesseure et le mien avec le travail d'un·e futur·e stagiaire. Cette personne ajoutera aussi à l'édifice sa propre personnalité et ses propres expériences, comme j'ai ajouté les miennes au matériau préexistant : le projet COOP'R n'en sera que plus riche !

Bibliographie

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette français langue étrangère.

Aguilar, M. (2018). *MaClé Alpha, Conseils de mise en oeuvre d'une unité type*. ScoLibris. http://maclealpha.scolibris.fr/wp-content/uploads/2018/05/5a_MaCle_Alpha_-FICHE-INTRODUCTIVE_Conseils_de_mise_en_oeuvre_Unite%CC%81_type.pdf

Bourgeois, É., & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes* (2e éd. corrigée). Presses universitaires de France.

Chiahou, E., Izquierdo, E., & Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'ApliuT*, Vol. XXVIII N° 3, Article Vol. XXVIII N° 3. <https://doi.org/10.4000/apliut.105>

Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In *Interactions : Les échanges langagiers en classe de langue* (p. 165). Ellug.

Diarr. (2018). *Convention du programme Volont'R*. https://accueil-integration-refugies.fr/wp-content/uploads/2019/01/VOLONTR_CONVENTION_SIGNEE_scan.pdf

Didelot, M., Racine, I., Zay, F., & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : L'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>

Goffman Erving. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation / Malcolm [i.e. Malcolm] Knowles ; traduit par Florence Paban préface d'Hélène Trocmé-Fabre* (P. Florence, Trad.). les Éd. D'Organisation.

Leclercq, V. (2017). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In H. Adami (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 173-196). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14079>

Lombardi, D., & Shipley, T. F. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8-43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : Des lieux communs aux concepts clés*. Numerique Premium.

Mercier, E. (2020). *Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : Quelle pertinence à l'obligation de formation ?* [Phdthesis, Université de Tours / Région Centre]. <https://univ-tours.hal.science/tel-03474943>

Mucchielli, R. (2019). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (13e édition). ESF sciences humaines.

Póltorak, E. (2011). Question du feedback en didactique des langues étrangères : Quelques réflexions théoriques. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 38. <https://doi.org/10.14746/gl.2011.38.3>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Pédagogie. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 157-161). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0157>

Rol, É. (2020). *Les écrits du quotidien: Renforcer son aptitude à comprendre l'information écrite dans sa vie quotidienne*. Éditions Remue-Méninges.

Ruel, J., Gingras, F., Moreau, A. C., & Grenon, M. M. (2019). L'accès à l'information sous l'angle de sa compréhensibilité: Lorsque l'émetteur rencontre le récepteur. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 195(3), 285-303.

Wolff, M., Wagner, M. J., Poznanski, S., Schiller, J., & Santen, S. (2015). Not Another Boring Lecture: Engaging Learners with Active Learning Techniques. *The Journal of Emergency Medicine*, 48(1), 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2014.09.010>

Yannier, N., Hudson, S. E., Koedinger, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Munakata, Y., Doebel, S., Schwartz, D. L., Deslauriers, L., McCarty, L., Callaghan, K., Theobald, E. J., Freeman, S., Cooper, K. M., & Brownell, S. E. (2021). Active learning: "Hands-on" meets "minds-on". *Science*, 374(6563), 26-30. <https://doi.org/10.1126/science.abj9957>

Sitographie

Diair. (2022). Volont’r, le programme de Service civique pour l’accueil et l’intégration des jeunes étrangers * Diair. *Diair*. <https://accueil-integration-refugies.fr/volontr-service-civique/>

IRIS. (s. d.). *Tableau des Actions Socio-Linguistiques*. <https://www.cri38-iris.fr/orientation-du-public/bassin-grenoblois/>

OFII. (s. d.). Accueil & intégration. *Ofii*. Consulté 26 avril 2023, à l’adresse <https://www.ofii.fr/procedure/accueil-integration/>

Pédagogies actives. (2023, avril 8). Wikipédia. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=P%C3%A9dagogies_actives&oldid=203085938

RADyA. (s. d.-a). *Charte des ASL*. Consulté 27 avril 2023, à l’adresse <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/>

RADyA. (s. d.-b). *Qui Sommes-Nous ?* ASLweb.fr. Consulté 27 avril 2023, à l’adresse <http://www.aslweb.fr/radya-menu/>

Sigles et abréviations utilisés

ASL :	Atelier Socio-Linguistique
BAFA :	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
CAI :	Contrat d'Accueil et d'Intégration
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEP :	Chargée d'Equipe et de Projet
CIR :	Contrat d'Intégration Républicaine
DALF :	Diplôme d'Approfondissement de la Langue Française
DILF :	Diplôme Initial en Langue Française
DELFS :	Diplôme d'Etude de la Langue Française
FAS :	Fonds d'Action Sociale
FLE(S) :	Français Langue Etrangère (et Seconde)
IRIS :	Centre ressource illettrisme de l'Isère
OFII :	Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
RADyA :	Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL
UPE2A :	Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Table des illustrations

Figure 1: Exemple de semaine-type à COOP'R.....	12
Figure 2: Profils des volontaires formateurices.....	16
Figure 3: Profils des volontaires apprenant·e·s.....	17
Figure 4: Calendrier de mes missions.....	19
Figure 5: Codage des données recueillies.....	26
Figure 6 : MaClé Alpha : Exercice de discrimination de graphème.....	62
Figure 7 : MaClé Alpha : Exercice de segmentation d'énoncés.....	62
Figure 8 : MaClé Alpha : Exercice de discrimination de mots.....	62
Figure 9: Carte mentale : ce qui a nourri ma démarche ingénierique.....	65
Figure 10: Codage des données - points d'attention et difficultés.....	66
Figure 11: Extrait de réponses au questionnaire - Q4.....	76
Figure 12: Exemple de renvois, page 11 du livret.....	92
Figure 13: Exemple d'encart orange de « bonne pratique », page 13 du livret.....	93
Figure 14: Le rôle des images dans le livret.....	93
Figure 15: Exemple d'images redondantes par rapport aux titres, page 22 du livret.....	93
Figure 16: Exemple d'image qui précise l'information, page 22 du livret.....	94
Figure 17: Exemple de titre et de chapeau, page 17 du livret.....	94
Figure 18: Présentation détaillée d'une page du livret d'accompagnement.....	95

Table des matières

Introduction.....	6
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE ET MÉTHODOLOGIE.....	8
Chapitre 1. Ma structure d'accueil : Unis-Cité et le programme COOP'R.....	9
1. Qu'est-ce que le service civique ?.....	9
2. Ma structure d'accueil : l'association Unis-Cité.....	10
3. Un service civique un peu particulier : le programme COOP'R.....	11
3.1. L'historique du programme.....	11
3.2. Les missions des volontaires.....	11
3.3. Les temps formels d'enseignement/apprentissage du français.....	12
3.4. Le contexte d'apprentissage.....	13
4. Les acteurs et actrices de COOP'R 2022-2023.....	14
4.1. La coordinatrice d'équipe et de projet.....	15
4.2. Les volontaires formatrices.....	15
4.3. Les volontaires apprenant·e·s.....	17
Chapitre 2. Les missions qui m'ont été confiées.....	19
1. Mes missions dans le programme COOP'R.....	19
1.1. Conception et animation des formations initiales.....	19
1.2. Accompagnement à la <i>préparation des ASL</i>	20
1.3. Travail d'adaptation d'un livret d'accompagnement.....	21
1.4. Participation au projet enfance.....	21
1.5. Accompagnement au quotidien et tâches annexes.....	22
2. Mon projet ingénierique et son évaluation : méthodes de recueil et d'analyse de données.....	23
2.1. Le recueil de données.....	23
2.2. Le traitement des données.....	26
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	28
Chapitre 3. La formation linguistique des personnes migrantes.....	29
1. Historique de la formation linguistique des personnes migrantes.....	29
1.1. Les débuts de la formation linguistique des personnes migrantes.....	30
1.2. Années 90 et 2000 : une structuration par l'État de plus en plus forte.....	31
1.3. La formation linguistique pour les personnes migrantes aujourd'hui.....	32
2. Zoom sur les Ateliers Socio-Linguistiques.....	33
2.1. Les acteurs et actrices des ASL aujourd'hui : l'exemple de la métropole grenobloise.....	33
2.2. La démarche ASL : valeurs et principes pédagogiques.....	34
3. L'enjeu affiché des politiques linguistiques : l'intégration.....	35
Chapitre 4. Les démarches pédagogiques pour la formation de formatrices.....	38
1. Y a-t-il une spécificité inhérente à la formation pour adultes ? L'andragogie en question.....	38
1.1. L'hypothèse d'une différence ontologique entre adultes et enfants.....	38
1.2. Dépasser ce clivage au profit d'une approche plus générale.....	41
2. Méthodes actives ou active learning.....	43

2.1. Les méthodes actives.....	44
2.2. Active Learning, ou la pédagogie lost in translation.....	45
3. Animer un groupe hétérogène.....	49
Chapitre 5. : Quelques contenus pour la formation de formatrices.....	51
1. Comment agir : les rôles des formatrices et les feedbacks.....	51
1.1. Les fonctions enseignantes.....	52
1.2. Les feedbacks dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.....	53
2. Phonologie : l'intelligibilité comme but pour les apprenant·e·s.....	55
2.1. Qu'est-ce que l'intelligibilité ?.....	56
2.2. Des leviers pour améliorer l'intelligibilité.....	57
3. Comment aborder l'écrit : le processus d'alphabétisation.....	58
3.1. La découverte d'un monde complexe, pour les apprenant·e·s comme pour les formatrices.....	58
3.2. Quelques principes concrets pour accompagner le processus d'alphabétisation.....	60
PARTIE 3 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA DÉMARCHE D'INGÉNIERIE MISE EN PLACE.....	63
Chapitre 6. Présentation générale de la démarche et des données.....	64
1. Rappel chronologique.....	64
2. Présentation des données recueillies.....	65
Chapitre 7. Les formations initiales : conception de trames et de matériel.....	69
1. Prise en compte de l'existant et questionnements préalables.....	69
2. Conception et animation des séances.....	70
2.1. Le choix des contenus.....	70
2.2. Le choix des méthodes.....	73
3. Évaluation et modifications du dispositif.....	75
3.1. Evaluation des contenus.....	76
3.2. Evaluation des méthodes de formation.....	80
3.3. Quelques difficultés qui persistent.....	83
3.4. Pistes d'amélioration.....	86
Chapitre 8. Adaptation/conception d'un livret d'accompagnement.....	88
1. Prise en compte de l'existant et questionnements préalables.....	88
1.1. Le livret existant.....	88
1.2. Accessibilité et recueil de besoins.....	89
2. Mes choix de conception.....	91
2.1. Choix et organisation des contenus.....	91
2.2. Principes de rédaction et de mise en page.....	93
3. Pour l'exemple : présentation détaillée d'une page du livret.....	94
Conclusion.....	96
Bibliographie.....	98
Sitographie.....	100
Sigles et abréviations utilisés.....	101
Table des illustrations.....	102
Table des matières.....	103

MOTS-CLÉS : ASL, Formation de formateurs, Méthodes actives, Groupe hétérogène

RÉSUMÉ

Au sein de l'association Unis-Cité à Grenoble, une douzaine de jeunes volontaires sont réuni·e·s chaque année dans un service civique un peu particulier – le projet COOP'R. Dans ce projet, la moitié de l'équipe est constituée de jeunes migrant·e·s dont le français n'est pas la langue première : 3h par semaine sont donc consacrées à leur formation linguistique, assurée par l'autre moitié de l'équipe de volontaires. Ces volontaires endossent alors un rôle de formateurs et formatrices, pour préparer et animer des ateliers linguistiques selon la démarche pédagogique des ASL. Cependant, les volontaires sont recruté·e·s sans condition de compétence préalable : leur formation est donc un enjeu majeur pour la réussite de leur mission. Ce mémoire vise l'élaboration de certains choix de formation pour ce public hétérogène et non-spécialiste : le choix des méthodes de formation, avec notamment les méthodes actives, mais aussi la sélection des contenus de formation, et enfin la conception d'un outil d'accompagnement sous forme de livret.