



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2013-2014

S'expérier au français et enseignement du FLE

**Contribution à l'étude de la pratique d'accompagnement auprès
des primo-arrivants en France**

Mémoire présenté et soutenu par
PAPADOPOULOU Melpomeni

Sous la direction de Sylvie Gaulier, Maître de conférences associé

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 2^{ème} année « Sciences Humaine et Sociales »
Mention « Sciences Humaine et Epistémologie de l'Action »
Spécialité « Sciences de l'Éducation et de la Formation »
Parcours « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation »

Mes sincères remerciements:

A Sylvie GAULLIER, ma directrice de mémoire, pour la pertinence de son sens théorique, sa disponibilité constante et son support pendant cette année de recherche.

A Noel DENOYEL, directeur du Master, qui m'a permis de me questionner et de m'engager dans cette recherche.

A Béatrice OTSMANE-ANDRE, ma maître de stage et Annick BOUGAUT pour la trace vivante que leur accueil m'a laissé et pour l'occasion qu'elles m'ont donnée, en même temps que leur confiance, de commencer mon histoire.

A MARTIN Cédric qui m'a accompagnée dans mon cheminement par des relectures de mon mémoire et des commentaires qui m'ont permis de compléter et soutenir ce travail.

A tous mes collègues qui m'ont beaucoup aidée et soutenue et principalement à ARCHAMBAULT Karen, CAILLAT Alain et FOURNEL Sébastien.

Aux formatrices anonymes du F.L.E. qui ont accepté de participer aux entretiens et ainsi, m'aider dans mes recherches.

A mes accompagnés, pour ce voyage que nous avons fait ensemble cette année autour de l'apprentissage de la langue française

Enfin, à tous ceux, famille et amis, qui m'ont soutenue, de près comme de loin et qui ont su écouter mes incertitudes.

Sommaire

Introduction Générale	5
Partie 1. D'un contexte à l'autre :	8
Trajectoire et projet de recherche.....	8
Introduction	9
Chapitre 1. D'une langue à l'autre	9
Chapitre 2. Accompagnement : un concept protéiforme	32
Chapitre 3. Apprentissage et Enseignement	66
Chapitre 4. Formation-Expérience-Alternance.....	101
Conclusion problématisante	134
Partie 2. S'expérier au F.L.E. :	140
Parcours et pratiques de formateurs de F.L.E. et propositions.....	140
Introduction	141
Chapitre 1. Les praticiens, l'entretien et les grilles d'analyse	141
Chapitre 2. Parcours et pratiques de formatrices en F.L.E.	163
Chapitre 3. Analyse comparative des résultats	187
Chapitre 4. S'expérier au F.L.E.: des propositions	214
Conclusion.....	236
Conclusion générale.....	237
Bibliographie	240
Annexes.....	262
Table de matières	414

Introduction Générale

Ma quête commence en raison d'un parcours atypique. Je suis née en Grèce en 1989, j'ai étudié en Grèce et en Finlande jusqu'en 2010, j'ai été professeur des écoles en 2011, déménagé en France et appris le français en 2012 puis j'ai été formatrice de Français Langue Etrangère en 2013. De cette évolution rapide de ma vie est née une pléthore de questionnements concernant le métier de professeur des écoles, celui de formateur du F.L.E. mais aussi le parcours et la vie des primo-arrivants en France. Questionnements divers qui ont pourtant un concept en commun : l'accompagnement.

Les questions que ce voyage m'a posées étaient entre autres : Comment accompagner les enfants à l'école quand nous sommes face à un grand groupe d'élèves ? Comment accompagner les primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du français en France et dans leur intégration ?

L'expérience de changement de pays et d'apprentissage d'une nouvelle langue dans le pays a été formatrice. C'est cette expérience qui m'a permis d'enseigner le français aux primo-arrivants sans avoir une formation formelle dans le domaine du F.L.E. Cette pratique en tant que formatrice a généré d'autres questions :

- Suis-je capable d'enseigner le français sans avoir eu de formation formelle, mais en ayant comme outils un diplôme d'institutrice, une expérience d'un an dans ce domaine, deux diplômes des langues anglais et français et ma propre expérience en tant que primo-arrivante ?
- Une telle démarche est-elle légitime ?
- Comment se fait-il que certaines personnes progressent plus rapidement que les autres pendant la démarche d'apprentissage du FLE ?

Et enfin, je suis retournée vers la même question que celle qui m'était venue en premier :

- Quel accompagnement pour l'apprentissage du FLE en France ?

Toutes ces questions et beaucoup d'autres que je me suis posées cette année m'ont conduite à lire et à mener des recherches autour de ces problématiques. C'est ainsi que j'ai trouvé la recherche intitulée « Comparons nos langues » (Auger, 2004) se référant à la comparaison de la langue maternelle des enfants nouvellement arrivés en France et de la langue française, qui fait que « les élèves s'impliquent dans leur apprentissage, le construisent, le prennent en charge dans la mesure du possible. » (Auger, 2004, p.13). Il y a alors une « prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant » (p. 14) étant donné que « les élèves étrangers ont des savoirs que l'enseignant n'a pas, le rôle d'enseignant est donc d'aider les enfants, en les consultant, à organiser leurs connaissances en fonction de la nouvelle langue à atteindre, le français » (p. 14). Cette idée a été le catalyseur qui m'a orientée vers le concept de l'accompagnement et m'a incitée à chercher des réponses à mes interrogations.

De nos jours, l'ouverture des frontières en Europe et la vague migratoire fait que les primo-arrivants en France sont plus nombreux que jamais. L'Etat a mis en place plusieurs dispositifs pour favoriser l'apprentissage du Français Langue Etrangère ou Français Langue d'Intégration par les primo-arrivants car « la connaissance du français est un facteur essentiel d'intégration »¹. Le Ministère de l'Intérieur en utilisant le label « FLI » se réfère à une démarche « Français langue d'intégration » qui « vise à proposer un apprentissage en langue française aux adultes immigrés, dont le français n'est pas la langue maternelle. Cet apprentissage répond aux préoccupations d'ordre pratique qui se posent à une personne étrangère accueillie sur notre territoire : vivre au quotidien, rechercher un emploi, accompagner ses enfants dans leur scolarité, participer à la vie citoyenne, ... » (Ministère de l'Intérieur, 2011).

Enfin, pour pouvoir réfléchir aux mécanismes liés à l'accompagnement de l'expérience pour un apprentissage du français, nous avons organisé et transcrit la recherche en deux parties. Dans la première partie, nous allons montrer comment mon parcours a été générateur de cette problématique. Nous continuerons avec la description du

¹(Ministère de l'Intérieur, 2011)<http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Les-dispositifs-d-apprentissage-du-francais-pour-les-etrangers>

contexte dans lequel se déroule notre étude, tels que la langue française, les primo-arrivants, le CECRL et les deux associations qui ont servi comme terrain de notre étude. Ensuite, il s'agira d'explicitier les concepts principaux de notre recherche : l'accompagnement, l'apprentissage et la formation. Enfin, nous clôturerons cette partie avec la formulation de problématique et d'hypothèses de la recherche qui seront la base pour le dévoilement de la deuxième partie.

La deuxième partie est destinée à présenter le cadre méthodologique de la recherche qui distingue des processus suivis dans la conduite des investigations qui nous ont permis d'analyser des entretiens pour vérifier ou non nos hypothèses. Nous finirons avec des propositions, des suggestions et des recommandations en vue de l'amélioration de la situation étudiée ainsi que des préconisations pour les études à venir et pour la potentielle application des résultats dans le milieu professionnel.

Partie 1. D'un contexte à l'autre :

Trajectoire et projet de recherche

Introduction

A travers de cette partie nous explorons le parcours de l'auteur, les raisons pour lesquelles elle a choisi la réalisation de cette recherche, le cadre contextuel de notre recherche pour mieux comprendre les interrogations et les résultats de la deuxième partie. Ensuite, nous étudierons le cadre théorique et conceptuel de la recherche et en particulier des concepts de l'accompagnement, de l'apprentissage/enseignement et de la formation. Enfin, nous poserons notre problématique de recherche et les hypothèses que nous faisons concernant notre question de recherche.

Chapitre 1. D'une langue à l'autre

I. Trajectoire : Une histoire d'apprentissage

1. Mon parcours

« Il faut que chacun, là où il est, puisse jeter un regard en arrière pour comprendre d'où il vient afin d'essayer d'entrevoir où il pourrait aller » (Pineau G. , Accompagnement et Histoire de vie, 1998, p. 92)

L'histoire de vie est une « narration de faits temporels vécus par un sujet, assortie du travail de retour réflexif qui vise à en faire apparaître le sens » (Lainé, 2009, p. 154). C'est une recherche et une construction de sens à partir de faits et d'événements temporels, personnels, familiaux et sociaux interprétés comme outil d' « historicité », de la capacité de chaque individu à se reconstruire comme sujet. C'est un travail d'autonomisation. Le sujet devient producteur de son histoire, il s'historialise. Il se reconnaît et il est reconnu dans son altérité par les autres. Il construit son identité, ipséité, il est capable de se désigner responsable de son dire et de ses actes. Ecrire son histoire de vie, c'est récupérer les histoires du passé pour se renouveler.

C'est ce que je vais faire en partie dans ce chapitre intitulé « du trajet au projet » pour montrer le rôle que mon parcours professionnel et personnel a joué dans la naissance de ma problématique et de ma question de recherche.

Commençons avec les premières expériences que j'ai eues à l'école. Dès le premier contact avec une structure scolaire, l'école maternelle j'ai admiré le travail des professeurs. Mon admiration s'est transformée plus tard, en l'envie d'exercer ce métier. Toujours très bonne étudiante, j'ai réussi aux examens du Baccalauréat et je suis entrée à l'Université, à la faculté des Sciences d'Education pour devenir professeure des écoles. Après quatre ans d'études et une expérience de cinq mois à l'étranger, en étudiant à l'Université de Helsinki, en Finlande, j'étais prête à mettre en pratique mes connaissances pédagogiques acquises pendant ma scolarité.

En 2010, deux mois après avoir fini mon diplôme, mon rêve se réalise. J'étais professeure des écoles dans une école primaire privée, avec des élèves de 6^{ème} (12ans). Cette expérience a été traumatisante. D'une part, une directrice, retraitée des écoles publiques, attachée à ses idées et ses anciennes méthodes d'enseignement, sans possibilité de communication. D'autre part, un système pédagogique qui ne donnait pas de possibilité d'évolution ni de créativité mais plutôt un système qui accable les professeurs avec des objectifs fixes et un programme d'études pré-établi.

Cette expérience m'a poussée à m'interroger sur l'accompagnement de l'individu, élève ou adulte, que je n'ai pas pu effectuer à cause des circonstances sociales et politiques. Autrement dit, à cause du système pédagogique et du fonctionnement des écoles qui limitent le pouvoir du professeur. La prise en compte de chaque individu pour un accompagnement adapté à ses besoins n'étant pas possible à cause du grand nombre d'élèves, j'ai cherché un nouveau milieu pour répondre à mes préoccupations et aux nouveaux questionnements que cette expérience m'avait apportés.

Ma passion pour les voyages et la découverte de nouvelles cultures et modes de vie m'a amenée en France. Ma première année en France a été une expérience structurante car le manque de connaissances de la langue française m'a conduite à l'exploration d'un nouveau modèle d'apprentissage : celui de la formation expérientielle et de la formation par alternance. Habitant dans un pays francophone j'ai pu mettre en pratique les savoirs théoriques que j'ai acquis pendant ma formation au F.L.E., acquis dans une association se consacrant à l'apprentissage du français aux primo-arrivants à Tours. Mais j'ai aussi utilisé mes expériences vécues pour la

compréhension de la théorie et l'apprentissage de la nouvelle langue. Une pléthore des situations inconnues et de nouvelles expériences de la vie quotidienne m'ont interrogée sur ma pratique, la façon de communiquer en français. Pour trouver des réponses et pouvoir exister dans ce nouvel environnement je me suis appuyée sur le lien entre théorie et pratique, sur cette alternance qui s'est jouée entre milieu théorique (l'association) et milieu pratique (la vie quotidienne).

Le continuum expérientiel a aussi été facilitateur de l'apprentissage du français puisque j'ai utilisé mes expériences intérieures c'est-à-dire mon cursus atypique universitaire en Grèce et en Finlande, la maîtrise de l'anglais et du grec, et mon expérience en tant qu'enseignante pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Plus précisément, le fait d'avoir déjà appris l'anglais m'a approvisionnée en connaissances sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et l'enseignement du grec m'a beaucoup appris sur l'organisation linguistique d'une langue et sur les méthodes d'enseignement. L'utilisation de ces connaissances intérieures pour l'acquisition de nouvelles compétences a été primordiale et m'a permis d'acquérir une maîtrise en français (niveau C1) en huit mois alors que la période moyenne donnée par les institutions d'enseignement du Français Langue Etrangère pour acquérir le même niveau est de plus de deux ans.

Cette réussite m'a beaucoup interrogée sur les décalages importants que nous constatons souvent dans la vitesse et la qualité d'apprentissage d'une langue étrangère entre les différents apprenants. En jetant un regard critique sur le fonctionnement de l'association, j'ai réalisé que toutes ces expériences significatives pour mon apprentissage n'ont pas été prises en compte pendant l'enseignement du français dans l'association. Au contraire, l'utilisation des langues maternelles ou autres a été bannie en promouvant l'utilisation exclusive de la langue française. L'utilisation et la réflexivité sur les expériences vécues par les apprenants dans leur vie quotidienne en France n'étaient pas non plus au centre de l'intérêt des formateurs.

L'accès à la formation sur l'ingénierie et la fonction d'accompagnement en formation d'adultes m'a permis d'explorer cette nouvelle filière, d'essayer de répondre à mes

interrogations induites par mon vécu et de mettre à l'écrit ma pratique de terrain en tant que formatrice du Français Langue Etrangère.

Accompagnatrice d'un groupe de dix primo-arrivants de niveau débutant dans leur démarche d'apprentissage du F.L.E. dans la même association² que celle où j'avais appris le français l'année précédente, Il m'a fallu en place tous les outils que j'avais utilisé moi-même pour remplir l'objectif qui m'a été confié : former des adultes étrangers au français. Plus précisément, les objectifs à atteindre pendant mon stage dans l'association étaient de faciliter l'intégration des primo-arrivants dans la société par l'apprentissage du F.L.E., c'est-à-dire, de les accompagner dans l'acquisition de compétences linguistiques, communicatives et culturelles, dans la valorisation de leurs savoirs et savoir-faire et dans l'insertion sociale et professionnelle. N'ayant pas eu une formation formelle sur l'enseignement du français, mon seul outil était... ma propre expérience. Mon expérience de primo-arrivante en France, mon expérience d'apprentissage du français, mon expérience de professeur des écoles et mon expérience d'apprentissage de l'anglais.

Ce défi m'a amenée à me poser des questions sur l'accompagnement que les étudiants du Français Langue Etrangères reçoivent en territoire francophone et sur la manière de le mettre en place ou de l'améliorer. Est-ce que les connaissances linguistiques déjà acquises doivent être prises en compte pour l'apprentissage d'une nouvelle langue ? L'analyse des expériences des apprenants est-elle au centre de l'apprentissage du français ? Y a-t-il une alternance entre le milieu scolaire et le milieu de pratique et donc, peut-on avoir une formation par alternance pour l'apprentissage du français en France ? Devons nous accompagner l'expérience des apprenants pour un meilleur apprentissage ? Devons-nous prendre en compte la singularité de chaque apprenant/individu, avec son parcours, ses compétences acquises et ses objectifs ?

J'ai choisi donc de répondre à ces questions liées à ma nouvelle pratique d'accompagnatrice/formatrice par ce mémoire effectué cette année dans le cadre de mon Master. Ma question de départ s'est formulée ainsi : Quel accompagnement des primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère en

² Nous allons décrire cette association de façon plus détaillée dans la partie contextuelle de notre recherche.

France, peut être proposé en tant que formatrice du F.L.E. ? La formulation de la question de départ est basée sur les trois qualités d'une « bonne » question selon Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (1995) : la clarté (précise et univoque), la faisabilité (réaliste) et la pertinence (vraie question). Cette question de départ « servira de premier fil conducteur à la recherche ».

2. Le choix du sujet

Cette question n'a pas été la première. Le voyage de la recherche du sujet et de la bonne question concernant mon mémoire a été long et complexe. Une brève description de ce voyage nous aidera à mieux comprendre le thème de ma recherche.

Mon parcours comme décrit ci-avant en combinaison avec le manque de bibliographie sur l'accompagnement dans l'apprentissage du F.L.E. et par conséquent, le manque de méthodes d'accompagnement mises en place dans les institutions chargées de l'enseignement du F.L.E. ont été les principales raisons pour lesquelles je me suis intéressée aux notions d'accompagnement et d'apprentissage/enseignement du Français Langue Etrangère. Ce qui m'a particulièrement interpellée durant mon année en France en tant que primo-arrivante a été la place de la langue maternelle. Ma question de recherche au début était formulée ainsi :

Comment les connaissances déjà en place peuvent servir de socle à l'acquisition du Français Langue Etrangère chez les primo-arrivants en France?

Ce que je mettais en avant avec cette question était le parcours de l'individu/apprenant qui n'arrive pas dans la classe comme une « Tabula rasa » mais en ayant déjà des connaissances, des compétences et des expériences vécues ; chose que les formateurs oublient la plupart du temps. Cette vérité est valide aussi chez les apprenants d'une langue étrangère pour qui les compétences linguistiques déjà en place peuvent jouer un rôle central dans l'acquisition de nouvelles compétences.

Après réflexion, j'ai transformé la question en :

Quel accompagnement peut être proposé, en tant que formatrice, pour favoriser l'acquisition du français en s'appuyant sur les savoirs expérimentiels issus de l'apprentissage de la langue maternelle ou paternelle?

Néanmoins, Il y avait quelque chose qui manquait dans cette question. Après avoir effectué des entretiens exploratoires avec des formatrices du F.L.E. et continué de me documenter sur le sujet, un troisième concept est apparu. Le concept de la formation et plus précisément de la formation expérientielle et de la formation par alternance. Ma question est donc devenue :

Comment accompagner l'expérience des primo-arrivants en France pour faciliter leur démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère ?

Toutes ces questions répondaient à mes problématiques mais aucune n'était complète. J'ai choisi donc de combiner les trois questions et de les résumer sous la forme suivante :

Quel accompagnement des primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère en France, peut être proposé en tant que formatrice du F.L.E. ?

En effet, la notion d'accompagnement rassemble en un mot, la prise en compte du parcours, des expériences, des connaissances, de la langue maternelle, des objectifs, etc. de l'apprenant en tant qu'individu par l'accompagner. Mais aussi, un accompagnement peut concerner la pratique, c'est-à-dire l'expérience du français que les primo-arrivants font constamment puisqu'ils habitent dans le territoire français. Accompagner la réflexivité, analyser l'expérience et s'expérencier en Français Langue Etrangère sont les termes que nous cherchons à intégrer dans l'enseignement du F.L.E. et plus particulièrement en territoire où la langue française est la langue principalement utilisée.

Ayant exposé ce parcours qui m'a amenée à poser la question de départ de ma recherche, je vais continuer avec l'analyse du contexte auquel nous nous référerons pendant ce mémoire en explorant ce qui est une langue, le langage, la notion des primo-arrivants ainsi que le diplôme du DILF. Puis en présentant une pratique d'enseignement du Français Langue Etrangère eu sein de deux associations de la Région Centre. Ensuite, j'explorerai les concepts principaux qui nous aideront à la fin de cette première partie à formuler notre problématique et à poser des hypothèses de

recherche tels que l'accompagnement, l'enseignement, l'apprentissage et la formation d'adultes.

II. Ce qu'est une langue

« Le premier instrument du génie d'un peuple, c'est sa langue » (Henri Beyle Stendhal).

La langue, étant un système complexe, a eu plusieurs définitions parfois même contradictoires l'une à l'autre. Nous allons citer quelques-unes dans ce chapitre pour mieux comprendre cette notion.

La langue c'est la base de la culture car comme le dit Orban (2008, p. 37)³ « [...] les langues sont [...] le premier outil de communication pour interagir avec les autres et c'est à travers elles que nous sommes à même d'échanger, de nous comprendre et d'accéder aux autres cultures ». Elle est au centre de toute communication et relation sociale, c'est pourquoi pour Blanchet⁴ (1998, p. 18) « langue et culture, au sens ethnologique du terme, sont indissociablement liées. Chaque groupe a sa langue, chaque langue, chaque variété linguistique est la marque d'une identité spécifique ». B. Whorf, (1970 cité par Blanchet, 1998, p. 18) réclame même que « la langue modèle la pensée ».

La langue est polyforme, elle s'adapte, elle change et principalement elle évolue par rapport à son environnement social. « La langue n'est pas figée dans l'expression d'une identité, mais se construit et s'adapte continuellement à l'environnement dont elle porte aussi des traces. Un même locuteur parle différemment à des interlocuteurs différents » (Blanchet P. , 1998, p. 23). Les expériences intérieures et les interactions sociales amènent à cette évolution de la langue.

Elle a deux fonctions principales pour l'individu : « d'une part la langue est facteur d'identification, la langue étant un noyau de différenciation par rapport aux autres

³ Leonard Orban, né le 28 juin 1961 à Braşov, est un homme politique roumain.

⁴ Philippe Blanchet (Marseille, 25 juillet 1961) est professeur de sociolinguistique et didactique des langues au centre de recherche sur la diversité linguistique de la francophonie, à l'Université Rennes 2 Haute-Bretagne.

individus et aux autres groupes. D'autres part, elle sert à communiquer. Tout idiome est à la fois identitaire et véhiculaire, à des degrés divers » (Blanchet P. , 1998, p. 20).

Marc Debono⁵ (2013) fait une autre distinction de la langue. Selon lui, il y a deux « pôles » qui se dégagent dans la compréhension commune de cette notion. La langue comme faculté de parole, un système de règles/signes, autrement dit la définition de la langue en tant qu'objet. Le deuxième pôle définit la langue comme moyen ou outil de communication, nous ne parlons plus de la langue objet mais d'une langue fonctionnelle.

Une définition de la langue plus scientifique est celle de Tritter (2003, p. 118)⁶. Pour lui la langue « est avant tout un « système de signes » qui sont formés de deux éléments conjoints le *signifiant* [...] et le *signifié* qui renvoie au sens du mot ». Ces deux faces du mot « ne peuvent avoir de sens que si on tient compte de l'objet du monde auquel le mot renvoie qui est le *réfèrent* ».

Pour Freinet la langue n'est pas d'abord un objet d'étude, elle est le moyen de communiquer, de réfléchir. « Elle est à la base de toutes les activités sociales comme de tous les apprentissages, et c'est en la faisant fonctionner (parler, écrire et lire...) dans les multiples situations où elle est naturelle que l'on développe les compétences de lecteur-scripteur » (Ferrand, 2003).

Au niveau Européen l'importance des langues est soulignée pour la première fois dans la Convention culturelle européenne du 19 décembre 1954. « *Cette Convention s'était fixé pour objectif de développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leurs diversités culturelles, de sauvegarder la culture européenne, de promouvoir les contributions nationales à l'héritage culturel commun de l'Europe et ce dans le respect des mêmes valeurs fondamentales en encourageant, notamment, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des Parties à la Convention* » (Tremblay, 2013, p. 113)⁷.

⁵ Maître de conférences Sciences du langage : linguistique et phonétique générales à l'université François Rabelais, Tours.

⁶ Jean-Louis Titter est professeur émérite à l'université de Paris-IV-Sorbonne.

⁷ Président de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme

1. Langue et Langage

« Notre langage est à notre intellect ce que l'air est à nos poumons » (Maurice Druon).

Les linguistes distinguent le langage et les langues. « Ils définissent le langage comme instrument de la communication humaine lié à une capacité de l'individu et qui implique l'existence d'un dispositif neurophysiologique : cerveau, mémoire, appareil auditif et phonatoire... La langue est la manifestation de cette capacité, en tant que système de signes articulés formant un code admis par tous, c'est-à-dire une institution collective » (Martinez, 1996, pp. 14-15)⁸.

Le langage est donc aussi important que la langue car c'est « l'un des éléments premiers qui entrent dans la construction et la définition de l'identité individuelle et sociale. C'est par lui que passe la socialisation de l'individu, l'élaboration de son rapport à lui-même et à l'univers » (Blanchet P. , 1998, p. 16)⁹.

2. La langue Française

« L'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue » Uriel Weinreich, 1951

Le français est aujourd'hui parlé par 220 millions de personnes dont 115 millions de locuteurs natifs¹⁰. C'est une langue comme toute autre car elle est « constituée par l'ensemble des lectures – toute langue est un polylecte – eux-mêmes constitués par l'ensemble des actes de parole dont les locuteurs, et prioritairement les co-énonciateurs, mais pas uniquement, considèrent que ces paroles (orales ou écrites) sont du français, cette représentation étant partagée dans le fonctionnement d'un groupe social » (Blanchet P. , 1998, p. 55).

⁸ Pierre-Alain Martinez, né le 11 février 1948, est un linguiste français, professeur émérite à l'Université Paris-VIII, où il dirigeait l'UFR de sciences du langage et didactique des langues.

⁹ Philippe Blanchet (Marseille, 25 juillet 1961) est professeur de sociolinguistique et didactique des langues au centre de recherche sur la diversité linguistique de la francophonie, à l'Université Rennes 2 Haute-Bretagne. Il dirige le laboratoire PREFICS, ex-ERELLIF (fondé en 2000 avec Marc Gontard). Il est spécialiste du provençal, des variétés du français et du plurilinguisme dans les espaces francophones.

¹⁰ Chiffres récupérés dans le site « Wikipédia » le 5 mai 2014 sur : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais>

La difficulté mais au même temps l'intérêt de la langue française se trouve dans sa diversité. Dans le territoire français il y a plusieurs dialectes de la langue française pour ne pas parler du français parlé à l'étranger. Cette réalité crée problème au niveau de l'enseignement du français aux étrangers. Les linguistes essaient de définir le « bon » français, ou le français à enseigner mais cette distinction crée des conflits politiques au niveau national voire international. A part la diversité de la langue française dans le territoire français nous trouvons aussi une diversité linguistique d'autres langues étrangères car « [...] la quasi-totalité du territoire français est couverte par au moins une bonne trentaine de groupes linguistiques différents, et notamment des langues appartenant à des familles linguistiques très diverses » (Blanchet P. , 1998, p. 104).

3. *Langue Première et Langue Seconde*

La langue première d'un individu (L1) est celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. Une autre définition de la langue première chez beaucoup de locuteurs est quantitative. « C'est celle que l'on emploie le plus souvent, même si elle n'est ni acquise initialement, ni liée à l'identité ethnique fondamentale » (Blanchet P. , 1998, p. 86).

Première ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse, et seconde (L2) ne voudra pas dire secondaire. « Comme le milieu de la petite enfance est en général lié à la mère, la langue première est dite souvent maternelle, quoique des sociétés existent où les contacts avec d'autres membres du groupe sont déterminants » (Martinez, 1996, p. 18).

La langue seconde est donc pour le même individu « toute langue qu'il aura apprise ensuite, par exemple à l'école et non plus dans le milieu proche où il a été élevé » (Martinez, 1996, p. 18). Nous utilisons aussi le terme « la langue seconde » pour « qualifier le statut des langues adoptées par de nouveaux arrivants dans un milieu allophone (étudiants, immigrants...) [...] ».

Pour Michèle Verdelhan (2002) la notion du Français Langue Seconde « s'applique quand la langue française dispose d'un statut dans le pays considéré et qui s'accompagne d'une pratique plus ou moins importante par tout ou partie de la

population ». Autrement dit, elle s'applique sur un territoire où les interactions sociales s'effectuent généralement en langue française.

4. Langue étrangère ou Langue seconde

La définition la plus courante pour différencier la notion de la langue seconde et de la langue étrangère est la suivante :

La langue seconde serait une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, « de la pratiquer authentiquement » (H. Besse) en dehors des cours [...]. La langue étrangère serait celle qui est apprise en classe mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays [...] (Chartrand & Paret, 2008, p. 172)¹¹.

Ce qui distingue alors, la langue étrangère c'est « son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage » (Verdelhan, 2002, p. 20) . Par commodité, nous utiliserons désormais Français Langue « seconde » ou « étrangère » pour désigner la langue que les primo-arrivants apprennent dans le territoire français.

Il y a des nombreuses études qui ont été faites cherchant la différence qui existe ou pas entre l'apprentissage de la langue française dans le territoire français et celui dans un territoire allophone. « De nombreuses études [...] ont démontré qu'il était plus difficile de maîtriser le français en langue seconde qu'en langue étrangère. Le poids social et les enjeux sont beaucoup plus grands puisque l'acquisition de la langue du pays d'accueil est un préalable à l'insertion sociale » (Verdelhan, 2002, p. 20).

Au contraire Jamet (2000, p. 19)¹² explique qu' « étudier le français en France est un avantage indéniable pour un apprenant étranger, dans la mesure où cela lui permet de profiter d'un "bain linguistique" analogue à celui dont il a joui lors de l'acquisition de sa langue maternelle ». Dans notre étude en utilisant le territoire français et donc la

¹¹ Suzanne-G. Chartrand est Docteure en didactique du français et spécialiste de l'enseignement de la grammaire, de l'écriture et de l'argumentation. Marie-Christine Paret : Université de Montréal, Littératures Et Langues Modernes, Membre de Département.

¹² Maître de conférences, UCO, ISCEA, CIDEF, IPLV.

vie quotidienne de l'apprenant comme source de nouveaux apprentissages en langue étrangère, nous essayons de trouver les bénéfices d'apprentissage du français en France.

5. *Les primo-arrivants et l'apprentissage de la langue*

Il y a une difficulté à définir la notion des primo-arrivants même si différentes études s'y sont effectuées. Nous allons voir ici les différentes définitions que lui ont été données pour mieux comprendre ce terme.

En commençant avec le dictionnaire Larousse¹³, il définit la notion d'un primo-arrivant comme une : « personne étrangère, arrivée, en situation régulière, pour la première fois en France afin d'y séjourner durablement ».

Selon la plateforme Ce.R.A.I.C. (2013) un primo-arrivant pourrait être un demandeur d'asile, un réfugié, un mineur non accompagné, un étudiant qui reste en France pour la période courte de ses études, une femme ou un homme qui vit dans un pays étranger et qui épouse une personne qui vit en France, un enfant qui vient rejoindre des parents biologiques ou d'adoption.

Plus particulièrement, parlons d'un élève¹⁴ primo-arrivant, c'est celui qui est dans un pays pour la première fois et qui ne possède pas la langue ou ne possède pas les références culturelles à la bonne compréhension des cours (Wiktionnaire, 2014, <http://fr.wiktionary.org/wiki/primo-arrivant>).

Selon Kagne, B. (2008) un primo-arrivant est un élève qui a entre 2 ans et demi et 18 ans et qui doit avoir introduit une reconnaissance du statut de réfugié ou avoir obtenu ce statut ou encore être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande d'asile ou s'étant vu reconnaître ce statut.

Les primo-arrivants en classe et plus particulièrement les élèves nouvellement arrivés en France créent des difficultés dans une classe d'apprentissage du français car nous y

¹³ Larousse, primo arrivant : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/primo-arrivant/186667>

¹⁴ Elève nouvellement arrivé : On désigne sous ce vocable un élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente (non francophone ou francophone) et n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. (Delarue, 2004)

trouvons des étudiants « *d'âges différents, d'origines sociales et culturelles variées, pratiquant des langues distinctes, apprises selon des méthodes d'apprentissage spécifiques* ». Le rôle donc de l'enseignant est assez complexe car il

doit conduire ses élèves à la maîtrise du français par un traitement différencié, adapté à la situation de chacun. Il ne s'agit évidemment pas de demander au professeur de connaître l'ensemble des langues d'origine utilisées par les élèves, mais d'accompagner cependant les élèves dans leur découverte et appropriation du système du français en prenant en compte les grandes familles de langue dans lesquelles ils se situent » (Verdelhan, M. ; Vigner, G., 2004).

La diversité des primo-arrivants met l'accent sur l'importance d'un accompagnement dans le processus d'apprentissage du français.

III. Cadre administratif : Référentiel et diplôme

6. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)¹⁵

Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence¹⁶.

« Il a été élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes pendant 10 ans. Il est le fruit d'une réflexion qui a débuté au sein de la commission « Langues vivantes » du Conseil européen au début des années 70. Il a été traduit jusqu'à aujourd'hui en 23 langues [...] » (Bildung & Forschung, 2005, p. 60)

Un des problèmes européens dont ce document cherche à trouver la solution était de surmonter les difficultés de communication rencontrées par les professionnels de

¹⁵ Voir Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence.

¹⁶ Wikipédia, 2014,
http://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_europ%C3%A9en_commun_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_pour_les_langues

langues vivantes et qui proviennent de la différence des systèmes éducatifs en Europe. « [...] le cadre, [...] n'est ni un manuel ni un référentiel de langue mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues » (Bagnoli, Dotti, Praderi, & Ruel, 2010, p. 1)¹⁷.

Le CECR propose pour tous les niveaux, sans exception, 5 compétences à apprendre, à enseigner et à évaluer qui sont : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.

Il présente 6 niveaux de maîtrise de la Langue¹⁸ allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome).

Il propose aussi trois composantes de la compétence communicative : la composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), la composante socio-linguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

Enfin, il propose une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues: la perspective actionnelle qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Tagliante, 2005, p. 36)¹⁹.

Le Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues, inscrit dans cette « perspective actionnelle », pose comme suit les « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » :

¹⁷ Paola Bagnoli : Temporary Assistant Professor. Dipartimento de Chimica, Materiali ed Ingegnerie Chimica « G. Natta », Politecnico de Milano.

¹⁸ Voir annexe.2

¹⁹ Christine Tagliante est directrice du département évaluation et certifications du Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer (Coste, 2002, pp. 276-277)²⁰.

Nous allons analyser cette première idée sur l'approche actionnelle dans les chapitres qui suivent.

7. DILF - Diplôme initial de langue française

Le DILF est un diplôme de français langue étrangère évaluant les premiers apprentissages (niveau A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe). Il constitue une première étape vers le DELF et le DALF.

Le DILF est délivré par les ministères français de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et il est uniquement proposé sur le territoire français²¹. Le référentiel qui spécifie la compétence à communiquer langagièrement au niveau A1.1 « s'appuie sur les notions de « premiers acquis en français », « niveau minimal requis » ou encore « première compétence consistante identifiable en français » pour le caractériser » (De Ferrari, Mammar, & Nassiri, Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte Du niveau A1.1 au niveau A1, 2010, p. 3)²².

Depuis 2007, ce diplôme a été retenu par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII ex. ANAEM) pour évaluer le niveau acquis à l'issue des formations

²⁰ Daniel Coste, né le 30 avril 1940 est un linguiste et didacticien français, professeur des universités émérite (sciences du langage et didactique des langues) qui a notamment été en poste à l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, directeur du CREDIF (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français), et à l'Université de Genève. Il est également expert auprès du Conseil de l'Europe.

²¹ CIEP, Dilf : <http://www.ciep.fr/dilf>

²² Mariela de Ferrari : ingénieur de projet (démarches compétences), Co-Alternatives. Experte associée, formatrice FLS, FLP.

Fatma-Zohra Mammar : conseillère pédagogique, Fédération des Centres Sociaux de Paris.

Marie-Claire Nassiri : Experte associée, formatrice FLE, FLS, FLP.

linguistiques offertes dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) des étrangers en situation régulière nouvellement arrivés en France²³.

Concernant un public ayant été peu ou pas scolarisé dans son pays d'origine, ce diplôme s'est imposé comme une nécessité pour son évaluation. « On estime toutefois que l'acquisition par un apprenant non lecteur/non scripteur du niveau de compétences exigé par le DILF (niveau A1.1) nécessite un volume d'au moins 500 heures de formation » (Aguilar & Verdier, 2008, p. 4)²⁴.

La préparation au DILF « développe des savoirs linguistiques, des savoir-faire et des savoir-être requis dans les compétences en compréhension, en expression et en interaction (à un premier niveau) » (Lescure, 2008, p. 3).

Le DILF « est délivré aux candidats qui réussissent 50% des épreuves, sachant que le barème établi privilégie largement la compétence orale, puisqu'il s'agit d'apprenants débutants » (De Ferrari, Mammar, & Nassiri, Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte Du niveau A1.1 au niveau A1, 2010, p. 4).

L'objectif est de faire vivre l'interaction, même avec des apprenants de niveau A1.1. Les formateurs apprennent aux étudiants à interagir de façon authentique dans la langue cible. « C'est à travers des activités stimulantes, riches en enjeux communicationnels, que les apprenants s'impliqueront et, qu'ils dépassent ou non leur niveau de compétences supposé, cela favorisera leur familiarisation avec les interactions verbales hors situation d'enseignement » (Muller, 2013, p. 320)²⁵.

Plus précisément, le référentiel de compétences créé par le CECR pour atteindre le niveau A1.1 à l'écrit répond à un double enjeu :

²³ (Wikipédia, Français langue étrangère, 2014) :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re#DILF

²⁴ Marion Aguilar : Chargée de mission, formatrice expérimentée FLE et alphabétisation à l'Ecole Normale Sociale, formatrice auprès de formateurs bénévoles.

Claire Verdier : Chargée de cours à Paris 8 : séminaire « Alphabétisation et remédiation de l'illettrisme », chargée de mission, formatrice expérimentée FLE et alphabétisation, formatrice de formateurs au CETEC.

²⁵ Maître de conférences en sciences du langage. Université Grenoble Alpes, LIDILEM.

- « Spécifier un socle de savoir-faire langagiers et cognitifs indispensables à la vie en France, mobilisables en autonomie en réponse à des besoins fondamentaux de réception, de production ou d'interaction orale et écrite.
- Offrir aux acteurs des dispositifs de formation linguistique à visée d'intégration, un outil de référence s'inscrivant dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues qui tienne compte des spécificités et situations particulières des publics, pas ou peu scolarisés » (De Ferrari, Mammar, & Nassiri, Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte Du niveau A1.1 au niveau A1, 2010, p. 3).

IV. Associations et enseignement du F.L.E.

1. L'association Français Langue d'Accueil

Français Langue d'Accueil (FLA)²⁶ est une association loi 1901²⁷, « à but non lucratif de l'agglomération de Tours qui vise à favoriser l'intégration sociale et professionnelle et à développer l'autonomie des personnes » (FLA, 2013).

1.1 Historique de l'association

L'association FLA a été déclarée le 15 novembre 2001 et possède donc une existence juridique propre depuis ce jour. A sa création et jusqu'en 2003 elle était hébergée au sein du FECS (Foyer Educatif et Culturel du Sanitas), par l'association ACCESS.

Après le démantèlement d'ACCESS, elle a déménagé au centre social Courteline²⁸. Depuis 2010, la mairie de Tours a mis à disposition de FLA des salles au centre des Halles, Tours. Depuis 2003 l'association a le statut d'entreprise sans salarié.

1.2 Objectifs de formation

La formation en F.L.E. s'adresse à un public non francophone, scolarisé dans son pays, désirant entreprendre l'étude du français ou se perfectionner dans la langue. Elle vise à permettre aux primo-arrivants d'acquérir rapidement un outil de communication tant en français oral qu'en français écrit.

²⁶ Site internet disponible à : <http://association fla.free.fr>

²⁷ La loi du 1^{er} Juillet 1901, Art. 1 – « L'association est la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leur activité dans un but autre que de partager des bénéfices ».

²⁸ Site internet disponible à : <http://www.courteline.fr/>

Plus précisément ses objectifs pour ses apprenants sont l'apprentissage et maîtrise de la langue française, l'obtention des examens (DILF, DELF et TCF), l'acquisition de langages professionnels spécifiques, l'aide aux démarches administratives, la simulation d'entretien de recrutement et appui à la recherche d'emploi et la préparation aux entretiens dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration.

Il a été décidé durant l'assemblée générale de 2013 que l'association ciblera essentiellement la préparation au DILF pour les primo-arrivants niveau débutant et au TCF pour les plus avancés, certifications officielles et suffisantes pour une réinsertion sociale, universitaire et/ou professionnelle. Une minorité vise l'obtention de diplômes plus spécifiques tels que le DELF et le DALF. Les formations répondant à des demandes particulières sont désormais également exclues.

Les apprenants sont parfois amenés à solliciter l'aide des formatrices pour gérer tout ce qui est administratif tels que le remplissage de formulaires, la compréhension et la rédaction de courriers et de messages téléphoniques.

1.3 *L'effectif global*

Le bureau est constitué de trois membres : la Présidente, la secrétaire (également formatrice dans l'association) et la trésorière (formatrice). En 2013, l'association comptait soixante-deux apprenants pour huit formatrices bénévoles. Parmi les bénévoles il y a une responsable pédagogique, une retraitée, une professeure d'informatique et une assistante de vie scolaire, deux stagiaires de l'IUFM²⁹ et une ancienne étudiante de l'IUFM ainsi qu'une stagiaire en Master 2 en Sciences de l'Education à l'Université François Rabelais.

Ces personnes ont connu l'association soit par le bouche à oreille soit par l'intermédiaire de France-Bénévolat³⁰. Elles assurent des séances dans la semaine (lundi, mercredi, jeudi) et/ou le samedi.

²⁹ Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) intitulés désormais ESPE. Site internet disponible sur : <http://www.iufm.education.fr/>

³⁰ Reconnue d'utilité publique, notre association a pour objectif de développer le bénévolat associatif. France Bénévolat regroupe plus de 80 centres départementaux et 250 points d'accueil ouverts aux bénévoles. Site internet disponible à consulter : <http://www.francebenevolat.org/>

1.4 *Spécificité du public*

En ce qui concerne le public, les cours sont ouverts à toute personne étrangère non francophone. Le public accueilli est donc un public extrêmement hétérogène que ce soit d'un point de vue des nationalités, des âges ou des genres mais surtout de par les situations personnelles et professionnelles. Ainsi de nombreux pays sont représentés, entre autres le Bangladesh, la Colombie, l'Espagne, les Etats-Unis, la Grèce, l'Hongrie, l'Ile Maurice, l'Inde, la Roumanie, la Moldavie, la Palestine, le Portugal, le Royaume-Uni, et la Turquie.

En effet, l'association accueille indifféremment des personnes scolarisées ou non, sans distinction d'âge, de sexe et de nationalité : les primo-arrivants, les jeunes filles au pair, les résidents (salariés ou non), les chercheurs en mission en France, les doctorants, les mineurs, les retraités, les salariés, les femmes au foyer...mais le public demeure majoritairement jeune et féminin. Par ailleurs, elle accueille depuis trois ans des MIE (Mineur Isolé Etranger)³¹ mais se verra refuser les demandeurs d'asile adultes car leur parcours est souvent trop chaotique. Les « au pair » qui suivent d'ordinaire une formation au GRETA³² sont nombreux à adhérer à l'association FLA ces dernières années dans la mesure où celle-ci prépare aux examens ce qui n'est pas le cas du Greta. Les adhérents de l'association habitent le plus souvent sur Tours (mais aussi Monts, Esvres, St. Cyrille etc).

1.5 *Situation financière*

La ville de Tours verse, en réponse à la demande de subvention de la part de l'association, 450€ chaque année et met gratuitement à la disposition de l'association les salles qui se situent au dessus des Halles, équipées de tables, chaises et tableaux blancs. La subvention étant très difficile à obtenir et à conserver, FLA doit démontrer

³¹ Les MIE sont "tous les nationaux de pays tiers de moins de 18 ans qui entrent dans le territoire des Etats membres sans être accompagnés d'un adulte qui soit responsable d'eux par effet de la loi ou de fait, et tant qu'ils ne soient pas effectivement à charge d'une telle personne (...) (tout comme) les mineurs nationaux de pays tiers qui furent laissés seuls après être entrés dans le territoire de l'Etat membre" (97/C 221/03). (Centre de ressources sur les mineurs isolés étrangers, 2011).

³² En France, un Greta (acronyme pour groupement d'établissements) est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement (EPL) qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes en France. (Wikipédia, http://fr.wikipedia.org/wiki/Greta_%28enseignement%29)

l'utilité et l'efficacité de l'association chaque année en fournissant les résultats des adhérents aux examens. Le budget total de l'association est donc composé en partie de cette aide financière à laquelle s'ajoutent les adhésions des apprenants.

La cotisation des apprenants est fixée à quarante euros par an et par personne, payable en deux fois. Concernant les jeunes « filles au pair », les choses sont différentes puisqu'elles paient en fonction du volume horaire des cours suivis.

Le montant de la subvention et des adhésions sert à payer la cotisation de l'association à France Bénévolat, à rémunérer les stagiaires et à acheter les fournitures et le matériel pédagogique.

1.6 Les résultats

Le niveau des apprenants accueillis change chaque année, ce qui explique des différences dans les résultats. Nous avons construit un tableau présentant les diplômes acquis par les apprenants depuis 2011 jusqu'à 2013 (pour les résultats de 2014, il faudra attendre la fin de l'année scolaire) :

2011	2012	2013
5 DILF (notes 100/100)	3 DILF (notes entre 97,5 et 100/100)	1 DILF (100/100)
1 DELF Niveau A2		
		2 TCF et 1 DELF Niveau B1
2 TCF Niveau B2	1 TCF Niveau B2	1 TCF et 1 DELF Niveau B2
1 TCF Niveau C1	1 TCF Niveau C1	3 TCF Niveau C1
		3 TCF Niveau C2

Tableau 1. Résultats FLA

A propos des emplois, en 2011 trois apprenants ont décroché des CDD à temps plein. En 2013, une apprenante a obtenu un poste d'Assistante de Direction en CDI à temps partiel et deux apprenants ont été embauchés en CDD comme Techniciens de Production. L'action de l'association a une fonction précise, celle de sas, de passerelle. Les apprenants poursuivent le cursus et continuent leur formation dans d'autres dispositifs plus qualifiants ou bien ils trouvent du travail.

1.7 L'organisation et le fonctionnement des séances

Initialement, l'association propose un enseignement assez scolaire du F.L.E. mais elle s'adapte en permanence aux besoins et attentes des apprenants. Il y a donc autant de cas particuliers qu'il y a d'apprenants mais certains objectifs sont communs à l'ensemble du groupe. Afin de travailler dans des conditions favorables et de gérer au mieux l'hétérogénéité du public, chaque formatrice est responsable d'un petit groupe d'apprenants, réparti en fonction de leur niveau de langue et de leurs objectifs.

L'association Français Langue d'Accueil (FLA) dispense des formations de français pour un public non francophone (tous niveaux) en utilisant des supports pédagogiques adaptés :

- Des ateliers thématiques
- Savoir le dire et savoir l'écrire : comment saluer, s'excuser, parler au médecin ...
- Apprentissage de l'écriture et de la lecture
- Atelier dictée
- Préparation au DILF, DELF et au TCF
- Aide à la recherche d'un emploi

La présence aux cours est obligatoire pour les jeunes « filles au pair ». Les absences doivent être motivées car l'association est en contact avec l'agence qui a organisé le séjour en France.

Plus qu'un lieu pour l'apprentissage du F.L.E., l'association FLA est un espace de socialisation et d'intégration. Le samedi, un goûter organisé par les formatrices et les apprenants vient agrémenter les quatre heures de cours et réunir tous les membres de l'association. Les adhérents éloignés de leurs familles et étant dans un environnement étranger, la communication est difficile car la maîtrise de la langue n'est parfois pas suffisante. Ces petits moments d'échange sur les expériences de chacun, leur permettent de renouer avec une atmosphère familiale, trouver du soutien auprès des formatrices et camarades et créer un réseau social.

Enfin, deux fois par an, l'association organise des repas avec les adhérents. Il y a le repas d'été au mois de juin et le repas de Noël au mois de décembre. Cela donne

l'opportunité de se retrouver entre camarades et formatrices et d'échanger autour d'une dégustation de spécialités culinaires. Les valeurs de l'association sont la solidarité interculturelle et intergénérationnelle, la citoyenneté (devenir citoyen responsable actif), la convivialité et le partage, le respect et l'ouverture à l'autre. Béatrice OTSMANE-ANDRE, la présidente de l'association dit :

Nous prenons du temps pour écouter, pour établir une relation individuelle. Nous devons socialiser ou resocialiser des apprenants ayant perdu leur emploi, leur redonner confiance en eux. Nous essayons non seulement de cerner leurs pratiques culturelles, leur vision de l'avenir, leurs perspectives d'évolution personnelle et professionnelle mais aussi de cerner leurs attentes et d'y répondre.

2. L'association « Olivet Solidarité »

Créée en 1991, l'association « Olivet Solidarité » a pour objectifs de « combattre la solitude, l'exclusion, venir en aide aux plus démunis, lutter contre la précarité en étant acteurs dans la cité, défendre le bien commun tout en répondant aux besoins particuliers, même individuels » (Olivet Solidarité, <http://olivetsolidarite.free.fr/>). Il est en partenariat avec les services sociaux de la Mairie d'Olivet et diverses autres associations.

L'association offre à ses adhérents :

- des temps de loisirs, par des ateliers d'écriture, des lectures des livres etc.
- le plaisir et la joie de rendre service par toutes les aides proposées : la Distribution alimentaire, l'Aide aux démarches administratives, l'Aide matérielle, l'Aide au petit bricolage. L'Atelier de Langue Française concerne des étrangers, plus particulièrement des demandeurs d'asile, et des français qui ne maîtrisent pas la langue.

Leur solidarité dépasse les frontières car à la suite du drame du tsunami, il a été mis en place le soutien d'un fonds d'aide à la scolarité d'enfants sri lankais. L'association ne fonctionne qu'avec des bénévoles et l'entrée à l'association est gratuite.

Après avoir fait un retour sur le contexte de notre recherche nous continuerons avec l'analyse des principaux concepts utilisés au sein de ce mémoire : l'accompagnement, puis l'enseignement, l'apprentissage et enfin la formation d'adultes en mettant un accent sur la formation en alternance et la formation expérientielle.

Chapitre 2. Accompagnement : un concept protéiforme

Il existe plusieurs recherches, livres et discussions autour de la pratique de l'enseignement du Français Langue Etrangère auprès des primo-arrivants en France. Cependant, le concept d'accompagnement y est très peu abordé. C'est sur cette notion d'accompagnement que nous allons nous interroger pendant ce chapitre. Plus particulièrement, nous allons essayer de la définir et d'aborder de la pratique, la forme et la place que l'accompagnement occupe dans une formation au français langue étrangère auprès d'un public des primo-arrivants, très hétérogène.

L'accompagnement, concept récent et protéiforme, utilisé principalement en formation d'adultes, ne peut qu'interroger. S'appuyer sur la relation, la compréhension et le cheminement et non sur le jugement et le surplomb est une nouvelle approche de la pratique de l'enseignement, pratique peu développée et encore moins en ce qui concerne la formation au F.L.E.

Ce chapitre met en exergue la singularité de chaque apprenant étranger par la mise de la langue maternelle de l'individu, son vécu, son parcours, ses expériences antérieures au centre de l'apprentissage du F.L.E.

I. La notion de l'accompagnement

3. Etat des lieux de l'accompagnement

Pour commencer, faisons un retour sur la notion d'accompagnement pour le situer en temps et explorer son sens et son usage. Nous commencerons avec son apparition, sa définition, ses formes et puis le public concerné ainsi que le lien entre l'accompagnement avant et aujourd'hui. Nous concluons avec ses dimensions et ses repères pratiques.

1.1 L'apparition de l'accompagnement

« Construire, à partir d'exclusion socio-spatiale, et faire fonctionner vers de nouveaux circuits sociaux cet espace transitionnel-charnière entre soi, les proches et la société,

exige tout un art qui cherche encore son nom » (Pineau G. , Préface. Effe: Une démarche de formation - action- recherche troplement porteuse d'avenir, 2008, p. 17).

Dès le XIX siècle, le philosophe Søren Kierkegaard a parlé de l'accompagnement :

Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là. Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui. Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux et cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider. Tout soutien commence avec humilité devant celui que je veux accompagner et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre.

S. Kierkegaard³³ (Traduction de Britt-Mari Barth ; L'apprentissage de l'abstraction ; Le savoir en construction - Ed. Retz)

Maëla Paul parle des trois crises qui résultent de la montée en puissance des travaux traitant de l'accompagnement. La première crise est apparue dans les années 50 et est une crise éducative. Jusqu'à cette époque-là, il y avait trois institutions responsables de l'intégration des personnes : la famille, l'école et la religion. Cependant, ces institutions commencent à perdre de leur puissance. L'école fait une sélection entre ceux qui sont capables de suivre et ceux qui ne le sont pas. Les liens dans la famille s'amenuisent et la religion perd de la vitesse. Cela entraîna une autonomisation des individus, des jeunes, dans la démarche de l'insertion.

³³ Søren Kierkegaard (1813-1855), écrivain, théologien protestant et philosophe danois, dont l'œuvre est considérée comme une première forme de l'existentialisme. Récupérer le 17/03/2014 sur : <http://lyre.e-monsite.com/pages/le-mot-du-mois/janvier-2009-accompagner.html> (Itinéraires).

La deuxième crise, est apparue dans les années 70, c'était une crise économique. Le travail n'était plus stable. Nous changions de travail très régulièrement. Cela créa un nouveau besoin : l'accompagnement des adultes à la transition socioprofessionnelle.

La troisième crise a eu lieu en 1989, c'est une crise politique. Les projets politiques sont moins partagés et c'est à chaque individu de construire son propre projet. Pendant les années 90, l'état providence stigmatise les personnes handicapées, sans papiers, sans diplôme... Les gens ont des étiquettes. L'état donne des aides sans but, sans projet. Il infantilise les gens. C'est là que le mot « accompagnement » émerge. D'abord dans une logique de contrôle puis, dans une logique de d'aide.

« Depuis les années 1990-2000, tous les secteurs professionnels se sont vu concernés d'une certaine manière par la question de l'accompagnement et le mot est passé insensiblement du vocabulaire familial au vocabulaire professionnel. Comme l'a bien remarqué Isabelle Astier (2007), la nouvelle action sociale relève de la pédagogie (d'où le consensus sur le terme accompagnement) et cette nouvelle pédagogie active vise un individu acteur, exerçant son pouvoir d'agir dans un environnement donné. » (Paul, L'accompagnement : entre autonomisation et territorialisation. « RésO Villes » - Ville Vie Vacances., 2011, p. 1).

La réalité qui nous a amené à la pratique de l'accompagnement est « [...] qu'on ne peut animer comme on le faisait il y a plus de vingt ans : on ne peut plus animer collectivement sans accompagner individuellement. » (Paul³⁴, 2011, p.1)

1.2 Définition et sens de l'accompagnement

A ce stade, nous tenterons de définir le mot « accompagnement ».

3.2.1. Définition

La définition d'accompagner selon Maëla Paul - se joindre à quelqu'un /pour aller où il va / en même temps que lui - précise une organisation du sens selon trois dimensions:

« - relationnelle sur le mode d'une jonction ou d'une connexion : se joindre à quelqu'un;

- temporelle sur le mode de la synchronicité : être avec, en même temps ;

³⁴ Formatrice consultante auprès des professionnels de l'accompagnement.

- spatiale sur le mode d'un déplacement : pour aller où il va » (Paul, n.d., p. 126).

La notion de l'accompagnement renvoie aussi à la relation, le projet, les institutions et la pratique :

La relation

Pour avoir un accompagnement, il faut une relation entre au minimum deux personnes. La relation de l'accompagnement est une relation d'influence réciproque. Il n'y aurait pas d'éducation s'il n'y avait pas d'influence.

Le projet

L'accompagnement se conjugue avec un projet. Le projet est le créateur du mouvement et c'est un projet commun pour les deux acteurs. « La relation se forme à l'occasion d'un prétexte qui fait projet. Pour qu'il y ait accompagnement, il faut qu'il y ait projet : c'est-à-dire, une mise en mouvement qui ait un sens qui réponde à une orientation choisie. » (Paul, 2011, p.3)

Mais pour qu'il y ait projet, il faut donc qu'il y ait plusieurs éléments :

- *une situation présente ressentie comme insatisfaisante ou améliorable,*
- *l'appréhension que cette situation est changeable, qu'elle vaut la peine d'être changée*
- *l'imagination de ce qui pourrait être mis à la place de ce qui est là*
- *et le désir d'entreprendre ce changement : d'en être l'acteur.* (Paul, 2011, p.3)

Le paradoxe

Le paradoxe dans un accompagnement est de réussir à « cohabiter l'autonomie du projet avec la fragile dépendance de l'accompagnement » (Boutinet, Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds, 2007, p. 10). L'individu qui voit son projet se créer de par ses besoins est prêt à accomplir ses objectifs de façon individuelle. Or, l'accompagnement dépend d'une relation. Une relation fragile entre deux ou plusieurs personnes. L'individu est dépendant de cet accompagnement pour la réalisation de son projet autonome. C'est ici que se trouve le paradoxe du projet de l'accompagnement.

Les institutions

Continuons avec le rôle des institutions pour la mise en place d'un accompagnement. « Tout accompagnement se fait toujours au nom d'une institution » (Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier, & Stahl, 2001, p. 32). L'accompagnement existe si des dispositifs sont mis en œuvre par des institutions et c'est la société qui met en place des dispositifs pour lutter contre ce qui peut être un problème. La personne fragile crée problème à la société, elle la fragilise économiquement et socialement. L'accompagnement que nous mettons en place est basé sur une autonomie juridique qui dépend de la commande et une autonomie humaniste qui vient du professionnel. Le professionnel a une posture éthique et critique : qui suis-je ? Pour quel monde est ce que je travaille ?

« L'accompagnement se révèle ainsi le lieu d'une double visée : une visée productive en terme de résultat (réponse à une commande sociale) et une visée constructive en terme de développement d'une personne (élément qualitatif, moins repérable mais essentiel).» (Paul, 2011, p. 3)

La pratique

Un dernier point à envisager pour définir l'accompagnement est la pratique. La pratique de l'accompagnateur est une pratique professionnelle et donc socialement partagée.

Accompagner		
(se) joindre à (qqn)	Pour aller où il va	En même temps que lui
Jonction ou connexion (relationnelle)	Déplacement (spatialité)	Synchronicité (temporelle)
Idee de lien, d'union : « se toucher sans laisse l'interstice » (Yug- uni/lien)	Idee de déplacement D'un lieu vers un autre, Changement de place	Idee de simultanéité Entre événements distincts
Constituer un « ensemble »	Ou de position	Bi-partition
« se mettre ensemble »	« aller vers »	« aller de pair avec » « être en phase avec »
Contact et contigüité	Mouvement et déplacement	Simultanéité temporelle
Proximité et connexité	Progression et direction	Rapport de coexistence Concomitance et coordination
Similitude : Principe de relation et d'identité	Mouvement : Principe dynamique de transformation,	Altérité : Principe d'altérité,

Concordance, conformité, accord, ressemblance, égalité	créateur d'écart différenciateur	générateur de symétrie/dissymétrie
---	----------------------------------	---------------------------------------

Figure 1. Déploiement du sens littéral d'accompagner (PAUL, n.d, p. 146)

Dans ce tableau créé par Maëla Paul, nous pouvons voir clairement la définition de l'accompagnement que nous souhaitons faire ressortir via ce chapitre. Nous trouvons les trois dimensions de l'accompagnement : relationnelle, spatiale et temporelle. Par la suite, nous utiliserons ce tableau pour l'explicitation du sens de l'accompagnement.

Pour conclure, comme le dit Paolo Freire : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (cité par Paul, n.d. p. 129). La notion de l'accompagnement met en exergue le rôle principal des interactions sociales dans l'éducation des individus.

3.2.2. La sémantique³⁵ ou les trois sens du mot accompagnement

Que veut dire le terme « accompagnement » ?

En cherchant dans les dictionnaires de langue courante le terme accompagnement, on trouve trois significations :

Le premier sens du mot accompagnement est utilisé en musique (17ème) « où l'accompagnement désigne l'action de jouer une partie de soutien, s'adjoignant à la partie principale » (PAUL, n.d, p. 123-124). Dans cette utilisation du mot « on dégagera du matériel sémantique les notions de: Secondarité (posture) et valorisation (fonction). [...] ce qui accompagne est ce qui vient s'ajouter (on parlera de garniture)» (Paul, 2010, p.11).

« Le second réfère à un usage militaire développant cette même idée de soutien avec l'intention de renforcer ou de protéger» (Paul, n.d, p. 123-124).

Le troisième usage de ce mot est dans la cuisine, « ce plat accompagne », ici il a la signification de mettre en valeur, se compléter. Dans tous les trois cas nous voyons l'idée de la « mise en valeur de celui qui a le rôle principal ».

³⁵ La sémantique est tout ce qui concerne l'étude scientifique du **sens** des unités linguistiques et de leurs *combinaisons*. (Dictionnaire Larousse 1994)

« Aujourd’hui, dans la vision synchronique livrée par les dictionnaires, l’activité de l’accompagnateur ne peut être précisée absolument mais toujours relativement à un contexte qui la détermine » (Paul, 2005, p. 7). Sans préciser un champ d’intervention, nous ne pouvons pas déclarer l’activité professionnelle de l’accompagnateur. « Ce qui caractérise le mentor, c’est de n’être ni enseignant, ni thérapeute, ni tuteur mais de devoir être un peu tout ça à la fois. » (Paul, 2004, p. 17)

Accompagner veut dire « se joindre à ». Il n’y a donc pas l’idée du manque des capacités de la personne accompagnée. Si on met en place l’idée de l’accompagnement, ce n’est pas parce que l’autre est incapable. Nous voyons aussi qu’avant, l’idée d’accompagnement était basée sur les choses (e.x. la cuisine) mais qu’aujourd’hui, l’accompagnement s’adresse aux êtres humains. Aucun être humain ne peut se socialiser s’il n’a pas de compagnie. La dimension anthropologique de l’accompagnement c’est que nous sommes les uns *avec* les autres et non pas *pour* les autres.

	PARITE RELATIONNELLE	
	COMPAGNON CO-PAIN	
AC- vers	CUM- avec	PAGNIS pain/partage
ACCOMPAGNEMENT		
DISPARITE DES PLACES		

Figure 2. Accompagnement (Paul, 2009)

En analysant la figure 2, nous voyons que le mot accompagnement inclut le mot compagnon. L’apprenti est un compagnon potentiel. Nous accompagnons quelqu’un là où il est pour devenir potentiellement un accompagnateur. C’est, donc, un projet pour *aller vers*. Une relation d’accompagnement conjugue la symétrie et la dissymétrie, la disparité des places et la parité d’estime, de la relation.

La relation est un rapport (socialité secondaire) et un lien (socialité primaire). Au niveau du rapport, les échanges sont liés aux commerces économiques. Il y a un intérêt ponctuel et un objet transitionnel et aussi une relation instituée entre un professeur et

un usager. Quant au lien de la relation ce sont les échanges « de voisinage », l'intérêt est « affectif », il se construit dans le temps avec les interactions, il y a une proximité. Toutes les relations amicales, familiales, amoureuses de l'accompagnement, comprennent les deux parties de la relation, le rapport et le lien.

En déployant tout le champ sémantique d'accompagner, de synonyme en synonyme, on voit qu'il y a bien là trois registres de praxies qui renvoient à des rôles spécifiques et transversaux :

- avec escorter : tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection,*
- avec guider, tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation,*
- avec conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation. (Paul, n.d. p. 133)*

L'accompagnement et la relation qu'il génère peuvent amener à « l'accouchement » d'« un savoir issu d'un mouvement de conscientisation partagée et qui serait différent dans toute autre circonstance. Un savoir où chacun a besoin de l'autre pour sortir d'un état d'ignorance relative, un savoir qui n'aurait pu s'élaborer chacun de son côté et dont la constitution est l'objectif de la mise en place de cet échange » (Lani-Bayle, 2010, pp. 4-5).

Il n'y a pas de règles précises dans l'accompagnement car « l'accompagnement est par essence une « com-position » : chaque binôme constitue une matrice relationnelle différente » (Paul, 2009). La règle de base est que « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (Paul, 2009, p. 96).

Selon Boutinet, « [...] l'étymologie de l'« accompagnement » signifie qu'il se contente de partager le pain présent et de cheminer au rythme d'autrui, sans pouvoir ni vouloir s'assurer ou assurer d'une destination possible, souhaitable ou préétablie. » (Boutinet, 2007, p. 76). L'accompagné est un acteur, responsable de son travail et des résultats de ce travail. Nous créons le chemin ensemble en essayant d'acquérir la disparité des places et une parité relationnelle.

1.3 Les différentes figures « tutélaires » de l'accompagnement.

Ceux qui ont influencé la conception de l'accompagnement et ont contribué à la forme qu'il a aujourd'hui sont :

1. Socrate avec la Maïeutique
2. Direction de conscience
3. Compagnonnage
4. Conseil
5. Relation d'aide.

Ici nous allons les analyser brièvement en commençant avec Socrate et la méthode de Maïeutique.

1. Socrate et la Maïeutique

« Le terme maïeutique (du grec maieutikè, de maïa, sage-femme) renvoie à Maia, nymphe qui abritait ses amours avec Zeus dans une caverne. » (Paul, 2004, p. 190). L'idée de l'accompagnement chez Socrate est imagée par l'accouchement des idées que la personne possède déjà en elle mais dont elle n'a pas conscience. « Maïeutique est [...] le terme employé par Socrate dans les œuvres de Platon pour caractériser sa méthode d'enseignement, par analogie avec l'art de l'accoucheuse » (Paul, 2004, p. 101).

Au contraire des sophistes et des rhétoriques qui s'adressent à une foule, Socrate s'adresse à une personne. La rhétorique est l'art de convaincre en discutant et en argumentant. C'est l'enseignant qui transmet les savoirs. C'est la manipulation des foules. Socrate quant à lui ne sait rien, il ne transmet pas de savoirs, il dialogue en questionnant, il attend que naissent la vérité qui n'est qu'universelle et non discutable. « Ça repose sur un principe : « connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux ». Le message du Socrate est de chercher en soi-même par soi-même avec un autre. ». (Boutinet³⁶, 2007, p. 258)

³⁶ Né le 20 janvier 1943 à Saint-Bris-des-Bois, Jean-Pierre Boutinet est professeur émérite de psychosociologie à l'U.C.O.

La forme d'accompagnement actuelle la plus proche de la maïeutique de Socrate est le coaching. La différence est que le coach cherche une idée unique à chacun et Socrate cherche une idée universelle et non discutable mais tous les deux utilisent le questionnement comme méthode. Aussi, le coach ne sait rien de la réponse mais Socrate manipule et amène où il veut. Le coach connaît la question, Socrate connaît la réponse. Nous voyons donc qu'aujourd'hui, nous gardons le questionnement de Socrate mais les principes sont différents. Nous sommes plus proches de la rhétorique que de la maïeutique. Or, pendant un accompagnement ces deux types doivent coexister. Etant donné que je construis avec l'autre, je ne peux relever un déjà-là. Aussi, la question est de savoir quand je dois utiliser l'un ou l'autre.

2. Direction de conscience

Ici l'idée d'accompagnement est liée à la religion. La direction de conscience était une communauté religieuse. Sa pratique était basée sur la démarche de la confession. C'est une posture d'obéissance à un ancien car il a déjà fait la route, le cheminement. C'est l'idée de la transmission des savoirs. C'est plutôt l'idée de la direction que de l'accompagnement, car il n'y a qu'une direction possible, il n'y a qu'un chemin à suivre. Le chemin que les anciens ont suivi est le bon chemin. Nous voyons ici une logique du bien et du mal, une logique manichéenne, une antériorité, supériorité du directeur de conscience puisque nous sommes dans une communauté de pratique et de croyance. Or, aujourd'hui, nous ne sommes plus dans une logique d'aveu ni dans une relation d'obéissance qui impose une supériorité.

3. Compagnonnage

Le compagnonnage a fleuri dans une communauté des valeurs. Il y a des droits et des devoirs qui créent le lien dans la communauté, ainsi que la notion de l'appartenance et du partage. Le plus fort héritage du compagnonnage est la relation de symétrie et dissymétrie. La rupture avec l'accompagnement d'aujourd'hui et le compagnonnage réside dans le fait qu'il n'y a plus l'inspiration de devenir comme le compagnon.

4. Conseil

Cette forme est très proche de la forme que l'accompagnement possède aujourd'hui. Le moyen est la parole car c'est une forme qui existe depuis que les hommes pensent.

La rupture avec l'accompagnement actuel est qu'avant, nous parlions du « donner conseil » et donc de l'usage de la parole pour dire à la place de l'autre. Aujourd'hui, nous utilisons plutôt le « tenir conseil » où nous trouvons l'accompagnement et l'usage de la parole pour dire ensemble. Nous commençons à travailler sur une situation non satisfaisante pour l'amener à une situation satisfaisante.

5. Relation d'aide

La relation d'aide est née aux Etats-Unis dans les années '70 à partir des travaux de Carl Rogers³⁷. Pour avoir une relation d'aide, il faut une demande. A l'opposé, la relation d'accompagnement tient de la préconisation et n'est pas forcément choisie par la personne. Aussi, l'« aide » parle d'un processus d'actualisation. La personne possède la capacité de s'orienter : quand l'accompagnement désigne un processus d'activation, il y a une obligation d'être acteur. La relation d'aide est une approche centrée sur la personne de la même façon que l'accompagnement est centré sur la personne et sa situation.

1.4 Qui est concerné par l'accompagnement ?

Pour continuer posons-nous la question du public concerné par l'accompagnement. « [...] l'accompagnement concerne deux personnes de statut inégal mais qui, néanmoins, vont devoir fonctionner au sein d'une relation conjuguant disparité des places et parité relationnelle » (Paul, 2010a, p. 12).

Pendant un accompagnement il y a au moins deux personnes, deux êtres humains, deux sujets. Un usager, bénéficiaire, client, patient et un professionnel, praticien. « [...] ce n'est [...] plus la personne-isolat que l'on accompagne mais la personne en relation, appréhendée comme une unité, « tissée avec » un environnement (familial, social, professionnel, culturel). Car le sujet actif ne se construit qu'en lien avec le territoire » (Paul, 2010, p. 6). Il ne faut plus traiter les accompagnés en tant qu'une personne mais en tant qu'individu avec leurs projets, leurs parcours et leurs objectifs influencés par leurs expériences vécues et construites dans l'interaction avec les autres.

³⁷ Carl Rogers est un psychologue humaniste nord-américain. Il a surtout œuvré dans le champ de la psychologie clinique, la relation d'aide et l'éducation.

Nous sommes assujettis à un modèle, au sens de mettre en forme, de construire l'identité par rapport aux normes. « La personne n'est donc plus conçue comme objet (à réparer), problème (à résoudre), dossier (à traiter) mais sujet actif, autonome et responsable, « personne sujet-acteur-auteur », selon les formules consacrées. » (Paul, 2010a, p. 6)

L'accompagnateur vise à une « reconnaissance d'autrui comme « sujet supposé capable », capable de choisir et de décider par et pour lui-même. Car seule cette posture active sur sa situation engage un réel changement » (Paul, 2010a, p. 8).

1.5 L'accompagnement, pour quel objectif ?

En vue de quoi avons-nous amené la pratique de l'accompagnement dans la vie socioprofessionnelle ? L'accompagnement vise l'autonomie, l'autonomisation des masses. Mais aujourd'hui nous ne parlons plus d'une autonomie individuelle mais collective. Chacun doit être autonome. Ce n'est plus une autonomie éducative mais juridique. Il faut former des individus responsables. L'Etat social impose que chaque individu soit acteur. L'accompagnement c'est donc, mettre en œuvre la pédagogie de l'activation. Un pédagogue est un accompagnateur. Dans l'accompagnement il y a donc, une logique de la pédagogie et de l'éducation.

« Dans ce nouveau contexte, il incombe à chacun de se prendre en main. C'est désormais à chacun de réunir les conditions de son intégration, de son orientation et de se donner un projet. Cette nouvelle configuration procède d'un changement radical car elle attribue à chaque individu un devoir : participer à son processus d'intégration. Il ne s'agit toutefois pas de considérer qu'on assiste là à un retour humaniste. L'autonomie n'est plus un choix de maturation : c'est une nouvelle norme. » (Paul, 2010a, p.6)

Il faut alors abandonner la logique « d'assistance ou de réparation

- Pour une logique de soutien et d'étayage qui renvoie à une idée d'apprentissage
- Doublée d'une logique de coopération.

Car c'est cela accompagner : soutenir et coopérer, soutenir en vue de coopérer - et l'apprentissage s'effectue des deux côtés. » (Paul, 2010a, p. 7)

1.6 L'accompagnement aujourd'hui

« En vingt ans, l'accompagnement a gagné tous les secteurs de la relation à autrui : la formation, le travail social, l'insertion et l'orientation, les ressources humaines – mais aussi les banques qui nous « accompagnent dans nos projets de vie » (PAUL, 2010, p.5). Nous sommes passés d'une logique de contrôle des années 50 à une logique réparatrice, relation d'aide dans les années 60 puis à une logique d'accompagnement à partir des années 90. Ce « [...] changement suggéré n'est pas humaniste : il est économique. » (Paul, 2010, p. 6)

L'accompagnement d'aujourd'hui

s'avère en fait un espace au sein duquel le professionnel crée les conditions pour qu'une personne s'exerce, avec lui, à décrire quelle est sa situation, à poser et construire quel est son problème, à identifier quelles sont ses ressources, celles dont il dispose jusqu'à maintenant et celles qu'il devra acquérir, à chercher ensemble comment mobiliser ces ressources au sein d'un environnement donné, à exprimer ses choix, exercer son pouvoir de décision et développer concrètement son pouvoir d'agir. (Paul, 2010, p. 14)

Aujourd'hui, il y a une diversité des secteurs et des formes d'accompagnement : coaching, counselling, mentoring, tutorat, parrainage, compagnonnage. Le terme d'accompagnement est un terme générique qui contient tous les fondamentaux. Ses formes font évoluer le terme d'« accompagnement ».

Aujourd'hui, les principes fondamentaux de l'accompagnement, selon Paul (2010, p. 13), sont les suivants :

- *ne pas nuire, prendre sa place, toute sa place mais rien que sa place. Il ne s'agit pas non plus de ne rien faire. Car la tâche de l'accompagnant est de créer, pour la personne accompagnée, les conditions d'accès à ses ressources afin qu'elle soit en mesure de répondre de sa situation et exerce son « pouvoir d'agir ».*
- *Le second principe se situe dans une continuité maïeutique : il procède à la fois d'un principe dialogique et d'une posture de non-savoir.*

- *Le troisième est proprement initiatique : on ne peut accompagner dans le dialogue et le questionnement que si l'on n'est pas soi-même et pour soi-même inscrit dans le dialogue et le questionnement. Je ne peux accompagner une personne dans la réflexion sur ce qu'il en est de sa situation si je ne développe pas moi-même une posture de réflexivité sur ce qu'il en est de la situation que j'instaure avec cette personne. Ces principes nous amènent à nous interroger sur la consistance de l'accompagnement.*

1.7 Comparaison : l'accompagnement entre hier et aujourd'hui

L'accompagnement d'aujourd'hui après avoir été influencé par les processus que nous venons de décrire est devenu l'outil d'une injonction d'autonomie et de responsabilité où chacun doit apprendre à réfléchir par lui-même. Il y a un engagement éthique et politique dans la notion que nous donnons aujourd'hui au terme d'accompagnement. L'accompagnement prend le relais des grandes institutions mais il ne les remplace pas. Par exemple dans le système scolaire, l'accompagnement est périphérique, son rôle est d'aider les individus à ne pas quitter le système. Pendant un accompagnement nous pouvons travailler sur ce qui est déjà en possession de la personne et qu'elle n'a pas encore conscientisé, mais nous ne pouvons pas rendre la personne autonome car la personne est autonome dès sa naissance.

Pour comprendre encore mieux la notion de l'accompagnement actuel, nous allons faire la comparaison entre ce que l'accompagnement était et ce qu'il est devenu. L'accompagnement ancien était induit par un appel, une demande, une aspiration. Aujourd'hui c'est une préconisation, une prescription, une injonction. Avant il était dédié aux élites, désormais, à tout public. A la base, le chemin était déjà tracé par l'autre, l'accompagnateur et donc constituait un modèle qu'il fallait suivre, imiter, copier. Maintenant, chacun possède son projet. Le modèle donné est devenu un projet à construire en fonction du sujet que nous menons. L'accompagné doit être capable de choisir, de décider, de dire « je », de savoir ce qu'il veut, ce qu'il peut et ce qu'il doit.

Avant, le discours d'accompagnateur était un discours d'affirmation, de conviction, de croyance. Il donnait des réponses, il avait la réponse pour l'accompagné. Aujourd'hui l'accompagnateur a une posture de questionnement. Il se questionne avec l'autre. Il y

a une pluralité des solutions car le monde complexe intègre des incertitudes. Avant, il y avait une vérité unique donnée qui est maintenant remplacée par la réalité de la situation de la personne. Cette réalité est construite par le langage, il y a un travail réflexif qui est fait par les deux personnes qui sont en relation. Alors qu'avant, il y avait des références morales, manichéennes, nous sommes actuellement dans une démarche de questionnement éthique. Avant, l'accompagnement prenait place dans des espaces communautaires mais aujourd'hui nous vivons dans des sociétés de l'individu. Ce qui compte c'est la personne, le sujet, l'acteur, le compétent, le capable.

Ce qui dérive de ce bref retour en arrière et de la comparaison avec la situation actuelle est qu'il est impossible d'accompagner quelqu'un si nous ne reconnaissons pas en tant qu'accompagnateurs le droit de l'accompagné d'être ce qu'il est. Nous cherchons ensemble, nous ne demandons pas à l'un de suivre le chemin que l'autre a déjà accompli. L'accompagnement et ses formes « tendent à se définir comme pratiques intégratives dans laquelle un professionnel essaie d'être au plus près de la personne dans l'exploration d'une situation difficile ou d'une épreuve à franchir, dans les moments de positionnement et d'orientation, de choix et de prise de décision, dans l'évolution d'une situation problématique. » (Paul, 2009, p. 101)

1.8 Dimensions de l'accompagnement et repères pratiques

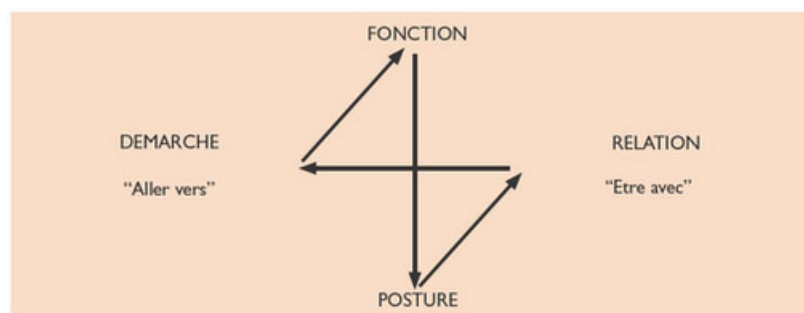


Figure 3. Accompagnement (Paul, 2004)

Un accompagnement consiste en quatre parties : la fonction, la relation, la démarche et la posture. La fonction est un dispositif attribué qui est orienté politiquement. C'est l'institution qui donne une mission et attend des résultats. C'est le cadre de la pratique de l'accompagnateur.

1.8.1. *Les dimensions*

La relation c'est, comme nous l'avons vu plus haut, une relation d'influence. Il n'y a pas de sens négatif puisque la relation est un mouvement évolutif. « Il y a relation dès lors que les deux termes sont unis dans un même acte au cours duquel la modification ou le déplacement de l'un entraîne la modification ou le déplacement de l'autre. » (Paul, n.d, p. 124). Nous ne pouvons pas viser la transformation d'une personne mais la prise de conscience. « La relation apparaît alors comme lieu de l'autonomisation et de la coopération. » (Paul, 2011, p. 1) Selon Paul (2010, p. 12) « [...] les conditions requises pour la mise en œuvre de cette relation « exigeante » sont:

- soutenir et valoriser le partenaire
- se mettre à sa portée, avancer à son rythme
- cheminer ensemble : de concert
- être en capacité de maintenir une structure relationnelle de disparité et de parité
- tout mettre en œuvre pour produire de la coopération. »

« - De la mise en relation dépend la mise en chemin – et réciproquement.

- De la mise en lumière des ressources et contraintes liées à une situation, dépendent la mise en valeur de la personne, la mise en œuvre de ses capacités dialoguantes et coopératives, et leur mise en lien et en scène par et dans un territoire donné » (Paul, 2011, p. 7). Un accompagnement est aussi une démarche, un cheminement qui consiste en des étapes, des phases et qui utilise des techniques, des méthodes, des outils adaptés, efficaces et producteurs de sens.

Enfin, la posture de l'accompagnateur est incarnée, prise par l'individu, habitée. « La principale caractéristique de la posture d'accompagnement est donc d'être une posture de réflexivité. » (Paul, 2010, p.13) Il n'y pas de bonne posture mais une posture pertinente. La posture est toujours en relation avec l'autre dans un environnement donné. La posture de l'accompagnement met en place la relation. « [...] pour agir « au plus près », la posture du professionnel consiste à se tenir à côté pour cheminer avec elle - par opposition avec la distance de l'expert, établissant des diagnostics sur l'autre et prenant pour lui des décisions. » (Paul, 2010, p. 8).

Ces quatre étapes sont inséparables mais en même temps nécessitent d'être différenciées. Car c'est primordial pour notre pratique en tant qu'accompagnateur, la réflexion sur cette pratique et l'amélioration de notre accompagnement.

1.8.2. *Les repères pratiques*

Nous accompagnons une personne dans sa globalité, dans toutes ses dimensions, ce qui amène à une multitude des lectures d'une personne. Un accompagnement est toujours une approche globale. Il y a deux axes dans cette approche. La première est, qu'en tant qu'accompagnateur, je prends en considération toutes les dimensions de la personne. Le deuxième axe de cette approche globale est de parler avec les gens de différents champs pour conjuguer de différentes lectures.

Quand nous accompagnons, nous essayons d'amener la personne à penser à trois niveaux différents : le factuel, c'est-à-dire les faits observables et objectifs, l'affectif, autrement dit, les perceptions ressenties et le troisième niveau : l'intellectuel, la pensée, l'évaluation, le jugement, les croyances, les convictions, les certitudes et les valeurs. Ces trois niveaux décrivent le système de référence de la personne.

1.8.3. *Les qualificatifs d'une pratique de l'accompagnement*

Nous avons parlé de ce dont un accompagnement est composé. Ici, nous allons passer en revue les quatre parties indispensables de la pratique de l'accompagnement³⁸.

Commençons par la fonction de l'accompagnateur. Elle emprunte des outils en fonction de ce qu'elle veut faire. Elle est outillée, constituée d'emprunts, unique, singulière (ce qui ne veut pas dire qu'elle est standard), elle n'est pas linéaire.

Dans la démarche, la deuxième partie de la pratique de l'accompagnement, nous trouvons les techniques de l'accompagnement comme l'écoute active, l'explicitation, le questionnement, l'écriture, le dialogue, la problématisation. Avec la technique de problématisation nous entendons un travail sur la situation dans laquelle se trouve la personne. L'essentiel de l'accompagnement c'est que l'accompagné comprenne la situation dans laquelle il se trouve et pourquoi il veut la changer. Sans

³⁸ Voir figure 2, p. 46

problématisation il n'y a pas d'accompagnement, puisque ce n'est pas parce que nous parlons la même langue que nous disons la même chose. La problématisation est un travail sur la compréhension de la situation de la personne par la personne elle-même et l'accompagnateur.

« La démarche est un fil d'Ariane, un fil rouge qui nous guide à travers la complexité d'une situation, qui garantit la pertinence et la cohérence de l'ensemble du travail, fil suffisamment souple pour pouvoir évoluer. » (Boutinet, 2007, p. 109)

Au niveau de la posture, nous trouvons la posture d'écoute qui inclut l'attention, la disponibilité, l'empathie, la présence. Nous trouvons aussi une posture de non savoir, non intervention, non substitution, non violence, une posture qui ne met pas en place une relation qui stigmatise ou qui domine l'autre.

Pour finir, la relation « être avec » est une relation dialogique, qui passe par le langage, professionnelle, asymétrique et symétrique, médiatisée par un projet, temporaire car elle a un début et une fin. « [...] de la mise en relation dépend la mise en chemin – et réciproquement : de la mise en chemin dépend la mise en relation. L'accompagnement se conçoit alors comme cheminement partagé. » (Paul, 2011, p. 2)

Pour conclure cette exploration de l'accompagnement nous ferons appel à une phrase de Boutinet sur le fondamental de l'accompagnement qui: « [...] réside dans la construction du sens (connaissances et valeurs) dans la situation vécue » (2007, p. 103).

Nous avons pris connaissance de la partie éthique de l'accompagnement : « On ne peut pas se contenter d'évaluer les autres sans réfléchir à notre valorisation : comment est-ce que je donne de la valeur à mes actes, des situations, des personnes ? » (Boutinet, 2007, p. 104). Comme le dit Denoyel (Boutinet, 2007, p. 178) « L'accompagnement est toujours une question éthique ».

Nous avons aussi parlé de la relation comme d'une partie primordiale de la pratique de l'accompagnement. « Quand deux hommes marchent ensemble si ce n'est l'un, c'est

l'autre à la place qui voit l'avantage (kerdos) à saisir. Seul, on peut voir aussi, mais la vue est plus courte et la Métis plus légère. » (Détienne et Vernant, 1974 cité par Boutinet, 2007, p. 156).

Pour finir, citons Boutinet qui résume la pratique de l'accompagnement, qui n'est pas standard mais adaptée à chaque individu, accompagné de la façon suivante: « tout accompagnateur suit un chemin avec l'accompagné sans qu'il soit possible de déterminer le début de ce processus et d'anticiper la fin de ce dernier » (Boutinet, 2007, p. 226) « On ne peut pas parler de l'accompagnement si l'on attend un résultat précis, défini à l'avance dans le temps et le contenu » (Le Bouedec, du Crest, Pasquier et Stahl, 2001, p. 95). C'est cet accompagnement dont nous cherchons l'existence dans les classes de l'enseignement du Français Langue Etrangère auprès des primo-arrivants en France.

II. Accompagnement et apprentissage du Français Langue Etrangère

2. Quel accompagnement pour l'apprentissage du F.L.E ?

La question que nous nous posons est « existe-t-il un accompagnement pour la démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère des primo-arrivants en France ? » et « la démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère par les primo-arrivants en France nécessite-elle un accompagnement particulier dans sa mise en œuvre ? »

Pour commencer nous allons citer Wilhelm Von Humboldt avec sa célèbre phrase : « on ne peut pas enseigner une langue, on ne peut que créer des conditions favorables pour qu'elle se développe d'elle-même dans l'esprit de l'apprenant » (Humboldt, 1836, cité par Castellotti, V.³⁹ et Moore, D.⁴⁰, 1999, p. 39). En termes de linguistique cognitive, cela veut dire que « c'est l'apprenant lui-même qui construit son interlangue, c'est-à-dire sa grammaire mentale, et que l'enseignement ne peut que favoriser et soutenir ces processus. » (p. 39). Nous voyons ici l'idée d'accompagnement

³⁹ Veronique Castellotti. Professeur des Universités. Sciences du langage : linguistique et phonétique générales.

⁴⁰ Danièle MOORE. PR HDR - Université Simon Fraser, Vancouver, Canada. Didactique des langues et du plurilinguisme, sociolinguistique éducationnelle.

imposée par Castellotti et Moore. L'apprenant est le seul responsable de son apprentissage, et le rôle de formateur est, en fait, de se joindre à l'apprenant pour aller où il va en même temps que lui (Paul, n.d, p.26). Autrement dit, c'est l'apprenant qui donne le rythme et le fond du travail. Si l'accompagnateur/ formateur écoute bien les besoins de l'accompagné/apprenant, il peut y avoir un accompagnement réussi, adapté aux besoins singuliers de chaque individu. Lerbet (1993) fait aussi référence à cette relation accompagnateur/formateur-accompagné/apprenant, en montrant « la pertinence de la distinction consommer-produire, la grande variété des façons d'apprendre et la nécessaire proximité de celles des élèves avec celles des maîtres pour qu'il y ait réussite » (p. 32).

Il y a aussi l'idée de la liberté de l'individu à faire son chemin, sans être guidé ou forcé à une méthode « standard », déjà testée et approuvée bonne. Chacun a ses capacités, ses savoirs acquis, ses connaissances, autrement dit, son parcours. C'est en explorant ce parcours qu'on peut avoir un accompagnement réussi et adapté. Cette idée de responsabilité et de l'autonomie se trouve aussi dans des études expérimentales sur la résolution de tâches par des enfants. « Elles ont montré que les enfants progressent le plus lorsque les adultes leurs laissent suffisamment de liberté et d'autonomie dans la réalisation de tâches complexes et se limitent à leur fournir une aide efficace, certes, mais ponctuelle là ou ils en ont besoin en laissant à l'enfant la responsabilité pour la solution » (Wertsch et Hickmann, 1987, cité par Castellonni et Moore, 1999, p.41). Idée que nous trouvons aussi chez Vygotsky (1978, 1985) avec la zone proximale de développement d'enfant.

Chaque apprenant est un individu avec ses besoins, son parcours singulier et ses objectifs. L'accompagnateur doit respecter l'individu et adapter l'enseignement de la nouvelle langue à ses besoins et ses objectifs. Autrement dit, « il s'agit d'articuler les réalités des pratiques langagières et l'inévitable sélection didactique des corpus, articulation centrée sur les besoins de l'apprenant, ce qui est cohérent avec une démarche pédagogique moderne » (Richterich, 1985, cité par Blanchet, 1998, p. 142).

« On peut donc reconnaître à l'accompagnement une double visée : une visée productive qui doit produire des résultats et une visée constructive qui participe de la

construction de la personne. C'est à ce prix que la démarche d'accompagnement n'est plus celle de l'expert « supposé savoir », mais devient une co-crédation active et commune, une avancée « concertée et concertante » où les deux sont acteurs dans l'interaction. » (Paul, 2010b, p. 5)

3. Fonction économique-politique de l'accompagnement du FLE

La grande majorité des apprenants n'atteindra jamais un degré de maîtrise quasi natif en langue seconde, mais devra toujours se débrouiller avec des compétences approximatives...Ils doivent pouvoir être fiers de et avoir confiance en leurs compétences approximatives et avoir envie de les exploiter au maximum dans les situations complexes de la vie quotidienne. (Castellonni et Moore, 1999, p. 47).

Nous avons expliqué ci avant que le rôle de l'accompagnateur a une notion politique, de rendre les individus autonomes et acteurs dans la société. Ce rôle politique de l'apprentissage d'une langue est repéré aussi dans la revue internationale de l'éducation (avril, 2008, p.46) «la nécessité de développer les compétences en langues est reconnue depuis longtemps et fait partie de la stratégie de Lisbonne de 2000, où elles figurent comme l'une des cinq compétences de base pour favoriser la croissance économique et l'emploi. »

Le rôle, donc, d'un accompagnateur/formateur du FLE est de rendre les apprenants/accompagnés autonomes, acteurs, citoyens actifs et confiants. Capable de communiquer, d'échanger et de se débrouiller face aux situations de la vie quotidienne. Nous trouvons la logique de l'autonomie de l'étudiant apprenant d'une nouvelle langue chez Simon⁴¹ et Grossmann⁴² dans l'ouvrage « Lecture à l'université, Langue maternelle, seconde et étrangère ». Ils évoquent la définition suivante « l'autonomie des étudiants-lecteurs, le fait qu'ils soient amenés à comprendre le rôle actif qu'ils ont à jouer dans l'acte de lire ». Cette notion principale dans l'apprentissage est « évoquée déjà en 1979 par Moirand (FLE) et par Fade (ALE) » (Simon & Grossmann, 2004, p. 83).

⁴¹ Maître de Conférences en Sciences du Langage. Université Grenoble-Alpes.

⁴² Vice-président délégué au patrimoine.

4. Qu'est-ce que « communiquer » ?

Pendant la mise en place d'un accompagnement des étrangers dans leur démarche d'apprentissage du français, la partie « communication » est au centre de la démarche mais en même temps elle est un défi pour les deux acteurs de cette relation. La communication et l'instauration d'une relation au début de l'accompagnement sont très importantes. Or, l'apprenant en tant que primo-arrivant avec un niveau de grand débutant en français ne peut pas s'exprimer clairement. Nous savons que quand nous communiquons, même dans la même langue maternelle, il y a toujours des implicites. Nous savons aussi que « la langue n'est pas qu'un outil de communication linguistique, mais également un outil de non-communication puisque sa fonction identitaire développe une opacité pour ceux qui ne font pas partie de la communauté linguistique dans laquelle le message circule, ou puisque l'acte de communication met en jeu des stratégies d'actions, de positionnements sociaux, de relations à l'Autre » (Blanchet, 1995 ; Goffman, 1982 cité dans Blanchet, 1998, p. 123). « Cette non-communication est évidemment au fond un acte de communication, plus largement sémiotique que linguistique, puisqu'il signifie autre chose que le contenu interne du message (« on ne peut pas ne pas communiquer » puisque tout est communication, pour reprendre l'adage fameux de l'école de PALO-ALTO.) » (Blanchet, 1998, p.123).

En prenant en compte cette partie de la non-communication l'accompagnateur « effectue [...] une opération de construction de signification, c'est-à-dire d'interprétation des signes reçus en fonction de son propre code (en partie différent de celui de l'émetteur), d'éléments non-dits (situation, gestuelle, implicite, conventions conversationnelles, arrière-plan culturel...). » (Blanchet, 1998, p.124) Mais cette procédure n'est pas évidente ni facile car « il y aura toujours un décalage plus ou moins grand entre l'intention significative de l'un et l'interprétation de l'autre. » (Blanchet, 1998, p.124).

Pour éviter ou diminuer ce décalage de l'interprétation, l'accompagnateur s'intéresse à la propre culture et langue de l'accompagné car « les linguistes, par des recherches auprès de populations très différentes, ont démontré que les langues n'expriment pas les mêmes choses de façon différente, chaque langue est le produit et en même temps

la condition d'une perception du monde originale » (Castellotti et De Carlo, 1995, p.86). Nous ne pouvons donc, connaître l'apprenant et communiquer avec lui qu'en connaissant sa langue et sa culture.

Il y a quatre axes capacitaires indissociables, correspondant aux paramètres d'une situation de communication :

- « -capacité linguistique et paralinguistique (= maîtrise de lectures et de gestuelles)
- capacité ethno-sociolinguistique (= maîtrise des systèmes sociaux et culturels)
- capacité discursive (= maîtrise des rapports au contexte d'énonciation)
- capacité stratégique (= maîtrise des interactions humaines). » (Blanchet, 1998, p. 137-138).

Dans une situation d'accompagnement d'étrangers, ces quatre axes doivent être l'objectif de deux acteurs, tant de l'accompagné avec l'apprentissage d'une nouvelle langue, que de l'accompagnateur avec la connaissance de la langue maternelle et la culture de l'apprenant.

5. *Pour une théorie contextique⁴³ de la signification et de la communication*

Pour développer un peu plus l'idée que nous venons d'évoquer au paragraphe précédent, quand nous nous exprimons, il y a toujours des implicites. Pendant l'accompagnement, le rôle de l'accompagnateur est d'explicitier ces implicites. Idée que nous trouvons, entre autres, chez Vermersch⁴⁴ (1994) et Marie-Hélène Doublet⁴⁵ (2011). Or, quand nous travaillons avec les étrangers, cette étape devient encore plus compliquée. « On ne doit pas négliger l'aspect identitaire de l'expression de la personne » (Blanchet, Ph., 1998, p. 155) remarque Blanchet. Chacun a ses

⁴³ « La pragmatique devrait s'assigner pour tâche l'intégration du comportement langagier dans une théorie de l'action. [...] Pour d'autres enfin elle est la science de l'usage linguistique en contexte, ou plus largement de l'usage des signes en contexte. Ce dernier concept est d'ailleurs si important que Max Black proposait de rebaptiser d'après lui la pragmatique : elle devrait s'appeler la " contextique " ! » (Armengaud, 2007)

⁴⁴ Pierre Vermersch, psychologue et psychothérapeute de formation est chargé de recherche au CNRS. Il a, dans un premier temps, développé l'usage des théories de Jean Piaget dans le domaine des apprentissages professionnels. Depuis plusieurs années maintenant, il élabore la technique de l'entretien d'explicitation et collabore étroitement avec des enseignants et formateurs dans divers cadres institutionnels.

⁴⁵ Marie-Hélène DOUBLET est chargée d'Etudes, de Recherche et de Développement au CIBC 64.

représentations qui sont liées à sa culture. Comme le dit Blanchet Philippe (1998, p.68) « enseigner, apprendre une langue étrangère, c'est aller à la rencontre de l'Autre ». C'est ici alors, toute l'idée de l'accompagnement.

« Un lien dialectique s'établit en effet constamment entre ce que les sujets font (leurs actes), ce qu'ils disent (leurs discours) et ce qu'ils pensent faire et dire (leurs représentations) (Castellotti, 2001, p. 8). Dans « Quand dire c'est faire », Austin J. L. (1962) analyse ces trois parties en la locution, l'illocution et la perlocution. La première étape est le dire, pendant la locution nous prenons aux mots près ce que l'autre dit. L'illocution, c'est l'acte, l'intention du parleur/accompagné et la prelocution c'est le fait produit chez moi, l'accompagnateur.

Blanchet parle dans son ouvrage intitulé « Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère » de sa théorie nommée contextique. « La sémiotique (ou sémiologie) est l'analyse des signes en général. La pragmatique est un ensemble de travaux dont le point commun est de mettre l'accent sur l'importance relativiste du contexte de production-circulation-réception des signes (linguistique, sociaux etc.) dans la construction de la signification. De ce fait, elle me semblerait mieux nommée contextique. [...]. La contextique est composée schématiquement de quatre axes : étude de l'indexicalisation (charge sémantique liée à l'énonciation, valeur déictique, etc.), étude des relations entre signification « littérale et signification interprétée d'un énoncé (présuppositions, implicite, vision du monde, etc.), études des actes de discours (illocution et perlocution), et enfin, l'étude du fonctionnement social et échanges verbaux (interactions). » (Blanchet, 1998, p. 122-123)

Il y a donc plusieurs axes qu'il faut prendre en compte et exploiter pendant l'accompagnement et dans la partie communicationnelle, relationnelle avec les étrangers, car la langue, le langage n'est pas constituer que des mots, c'est un univers beaucoup plus complexe. L'accompagnateur doit connaître ces différents modes du langage pour arriver à la rencontre de l'Autre.

6. La place de la langue première/ maternelle dans l'apprentissage

Quand nous parlons des primo-arrivants, la plupart du temps, nous parlons des « grands débutants ». Ce sont les gens qui n'ont pas ou très peu de connaissances sur la langue française. Par contre, il est très important de ne pas oublier que les grands débutants dans une langue ne sont pas de grands débutants dans l'absolu. Parmi leurs connaissances, « compétences communicatives (et donc linguistiques) pré-acquises dans leur(s) langue(s) [...] base(s). Ils maîtrisent déjà des stratégies de communication. » (Blanchet, 1998, p. 140)

Un accompagnement à l'apprentissage d'une langue étrangère doit être basé sur l'exploration du parcours de l'apprenant pour mieux le comprendre et aller avec lui où il va. Mais, est-ce que cet accompagnement, qui a pour objectif l'acquisition d'une langue étrangère, implique la prise en compte de la langue maternelle de l'apprenant, puisque c'est un élément déterminant des expériences, des représentations et de la vie de l'accompagné ? Selon Castellotti (2001) dans son ouvrage « La langue maternelle en classe de langue étrangère »,

Les relations entre la (les) langue(s) à apprendre et la langue première s'établissent et se développent toujours à partir de plusieurs ensembles de conceptions :

- *les représentations de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier qui se constituent elles aussi à partir des expériences antérieures des sujets, dans laquelle l'acquisition de la langue première et son apprentissage scolaire occupent une place de choix.*
- *les représentations de ce qu'est une langue, d'un point de vue général ;*
- *les représentations de la langue/culture à apprendre, de ses locuteurs, des pays dans lesquels on la parle, du statut qu'elle occupe sur le plan international, etc. Ces conceptions sont fonction des représentations sociales dominantes dans la langue/culture première des apprenants ;*
- *la perception de la distance ou de la proximité interlinguistique qui sépare les langues en présence et le déploiement de stratégies, des ordres mis en œuvre pour évaluer, réduire, voire augmenter même, dans des cas extrêmes, effacer cette distance. (p. 46)*

Dans ce texte de Castellotti, nous voyons le lien qui existe entre les deux langues, langue première ou maternelle et langue seconde ou étrangère. C'est intéressant de chercher et expliciter un peu plus ce lien qui pourrait être le fondamental de la relation de l'accompagnement et d'un accompagnement réussi avec des résultats positifs à l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Nous allons effectuer cette explicitation dans un chapitre suivant et nous allons voir brièvement ici les conséquences de la place donnée à la langue maternelle dans l'accompagnement.

L'accompagnateur a intérêt à passer énormément de temps dans la compréhension de la langue maternelle de l'apprenant et de ses représentations fortement liées à la position de la langue première. Faire le lien entre les deux langues est une étape importante pour la procédure et la relation qui s'instaure dans l'accompagnement car « si le savoir proposé est trop radicalement distinct du savoir de départ, cela provoque souvent une attitude de rejet plus ou moins violent (de l'indifférence jusqu'à la tentation de destruction). La progressivité est nécessaire. La mise en évidence des similarités est un accompagnement indispensable à la rencontre des différences. » (Blanchet, Ph. 1998, p.70). Inversement, si nous ne montrons pas suffisamment l'écart distinctif « la rencontre n'apparaîtra plus nécessaire et sera évitée, ou restera superficielle, car la tentation est grande de réduire à son propre système (phonologique, comportemental, cognitif, culturel...), à une classification connue et acceptable (parce que déjà acceptée) des données différentes. » (p.70).

Cette réduction peut prendre les formes de l'identification ou de la projection. « La projection consiste à attribuer à l'Autre son propre système des références et de fonctionnement, ce qui est une façon de le réduire en l'identifiant à soi-même, et donc de ne pas vraiment le rencontrer. » (p.71). Blanchet en continuant de parler de la relation entre accompagnateur/formateur et accompagné/apprenant montre le désavantage de l'identification, action contraire à celle de la projection, qui « consiste à se réduire à l'Autre en s'identifiant à lui, attitude fantasmatique annulant la rencontre véritable, puisque dans ce cas aussi l'un des deux acteurs a disparu ! » (p.71).

Il faut analyser les représentations que l'apprenant a par rapport à sa langue maternelle, par rapport à la langue étrangère, à l'apprentissage d'une langue, etc. Cette analyse de son parcours, de « sa propre expérience dans le domaine de l'apprentissage des langues, d'un point de vue à la fois linguistique, intellectuel et social » (Castellotti, 2001, p. 72) et de sa langue maternelle va l'aider lui et l'accompagnateur à repérer les problèmes qu'il peut y avoir et trouver la manière de les surmonter.

« Apprendre une langue étrangère, [...], ne consiste pas à construire un nouveau monolinguisme, cohabitant de manière séparée avec un monolinguisme initial. Apprendre une langue étrangère, c'est devenir un sujet plurilingue, capable de puiser dans les ressources multiples de son répertoire les modes de s'exprimer, de communiquer, de s'identifier et de comprendre dans des situations diversifiées. » (Castellotti, 2001, p. 106). « Tout apprentissage, tout enseignement, et toute rencontre de la différence, sont des moments déstabilisateurs, où les certitudes initiales sont mises en question, en mouvement, et où l'on peut toucher du doigt la réalité du relativisme, la nécessité d'une déontologie pluraliste. » (Blanchet, Ph. 1998, p.70). La question que nous nous posons ici est de savoir comment nous allons à la rencontre de l'Autre car les primo-arrivants en France ont des difficultés à s'exprimer en français et il n'est pas certain que nous parlerons sa langue maternelle ou que nous pourrions trouver une langue commune pour effectuer les premières discussions.

7. Une rencontre interculturelle

Toute situation pédagogique est de fait interculturelle puisqu'elle met en relation deux systèmes (ou plus) de significations.

Blanchet, 1998, p. 175

Selon Blanchet (1998, p. 176) « L'approche interculturelle en éducation doit être mûrement pensée. C'est en effet davantage en termes de méthodes et de modalités qu'elle se réalise, et non en insérant simplement parmi les objectifs ceux de la

connaissance d'une culture autre. La finalité n'est justement pas une connaissance mais une compréhension de la culture autre. »

Une première étape, qui concerne les deux acteurs dans l'accompagnement, consiste en « un travail de déconstruction conceptuelle de l'homogénéité présumée d'une culture qui permet de construire un concept de culture relative et donc d'espace de rencontres interculturelles. » (Blanchet, 1998, p. 177). Par contre, « une vision monolithique, « puriste », de la langue, provient d'une résistance au changement, et la favorise, ce qui est tout à fait contraire à l'enseignement-apprentissage d'une langue-autre » (Ludi et Py, 1994 cité par Blanchet, 1998, p.177). De nouveau, la question de la communication entre accompagnateur et accompagné revient.

Engager une conversation, moment crucial d'un échange verbal (Gumperz, 1989), nécessite la prise en compte d'attitudes culturelles précises. On n'engage pas la conversation (et donc on ne l'oriente pas, on ne la maîtrise pas) de la même façon selon la langue, le lecteur, et la culture, et ses finalités. Une prise de conscience des modalités culturelles-bases de l'apprenant et des différences d'avec les modalités francophones est indispensable, en tenant compte du fait qu'une conversation entre locuteurs de langues-bases différentes ne suit pas les mêmes rituels (Blanchet, 1998, p. 177).

Cette prise de conscience amène à la compréhension et à l'ouverture de l'Autre dans la relation. « L'accompagnement tend à désigner une forme de relation avec un autre, acteur de son projet. La relation apparaît alors comme lieu de l'autonomisation et de la coopération. » (Paul, 2011, p. 1)

En parlant des pratiques interculturelles et plus précisément des « chocs » interculturels, C. Camilleri (cité par Blanchet, 1998, p. 74) liste comme approche défectueuse de la différence :

L'absence de prise en compte de la différence [...], l'ignorance des codes culturels (ignorance du système de signification propre à la culture-autre), l'ignorance du champ de référence de l'Autre (les réseaux de sociabilité dans lesquels il vit), l'ignorance de la façon propre de l'Autre de se

rapporter à son champ (réduction de son autonomie d'individu, vision hyper-déterministe de son comportement).

« Dans un premier temps [...], les attitudes de rejet sont très fréquentes chez les apprenants d'une langue « étrangère ». Mais le dialogue peut s'instaurer petit à petit si, dans ce cas, l'enseignant s'intéresse vraiment à la langue et la culture de l'apprenant. Enseigner une langue étrangère, c'est apprendre la langue de l'apprenant et vice-versa. » (p.75). Dans cette référence, Blanchet utilise les termes de « l'enseignant » et de « l'enseignement ». Cependant, nous trouvons plutôt la posture et la fonction d'un accompagnateur, intéressé par le parcours de l'apprenant, intéressé par l'apprenant, essayant de comprendre, voir apprendre sa langue maternelle pour améliorer la communication et le cheminement à l'apprentissage de la nouvelle langue. Il y a un accompagnement mis en place proposé par Blanchet qui vise et met au centre l'individu et sa singularité. Comme il dit « une pédagogie interculturelle postule pour la possibilité d'un « pluralisme cohérent » aussi bien au niveau de l'individu, de la langue et de la culture, que des fonctionnements sociaux et sociétaux en général. Elle intègre la notion d'interférence positive, d'interlangue, de métissage. Elle exclut des choix didactiques « puristes » ou monolithiques. » (p.75-76). « Toute identité, notamment culturelle, se construit, [...] à la fois par rapport à soi-même (ce qu'on est), et à l'Autre (ce qu'on n'est pas). Sans l'Autre, je ne suis pas Moi. » (p.76)

Pendant l'apprentissage d'une langue il n'y pas que de l'accompagnement qui est mis en place mais aussi une pédagogie. « Par le fonctionnement du lien pédagogique même, l'apprenant est en situation de dépendance et risque d'adopter une attitude auto-ethnocidaire ou auto-ethnocidaire. » (p.75) En connaissant ce lien de dépendance, nous pouvons le briser pour mettre en place une relation basée sur l'autonomie. « Pour J. Piaget, l'apprentissage n'est pas l'acquisition d'un savoir nouveau qui viendrait combler un vide, mais la modification de représentations existantes. » (Blanchet, 1998, p. 120). Pour ce faire, il faut, donc, d'abord connaître ces représentations existantes puis, trouver la meilleure façon de les modifier pour achever l'acquisition de la nouvelle langue.

« Il ne s'agit pas de nier les différences mais de les rencontrer, de penser l'identité culturelle comme un processus fait de diversité plutôt que comme un état uniforme, et les cultures comme liées par des espaces interculturels où les traits des unes et des autres se mêlent. Finalement, c'est retrouver une certaine unité anthropologique dans une dialectique dynamique. » (p. 76) Cette idée est importante pour l'accompagnement en tant que rencontre de l'Autre mais aussi l'accompagnement en tant que pédagogie adaptée à chaque individu. Y compris la planification du cours et les choix pédagogiques adaptés. « [...] C'est à la complexité du phénomène de décentration et de la relation à l'Autre (individu, groupe, langue, culture...) qu'il convient d'être extrêmement attentif, aussi bien pour le choix des mises en situations pédagogiques (thème notionnel d'une leçon, culturel ou de planificateur linguistique » (Camilleri, 1989 ; Clanet 1986 ; Lüdi et Py, 1994 cité par Blanchet, 1998, p. 77).

Toutes ces problématiques nous amènent à la démarche personnelle qui est au centre de l'accompagnement comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent : « Connais-toi toi-même ». « Enseigner-apprendre une langue c'est donc enseigner-apprendre une ou des cultures (ou « civilisations ») plurielles, à soi-même et à l'Autre. » (Blanchet, 1998, p. 185). Selon Sylvie Grau⁴⁶ (2010, p. 3), « accompagner demande donc un travail important sur soi, une formation, des moyens, un travail d'équipe. Accompagner ne peut se faire qu'en réinterrogeant notre posture d'enseignant ».

« Ici, encore, il faut préparer l'apprenant à s'adapter à cette diversité, et lui proposer des « comportements minimaux » méthodologiques admis à peu près partout, ou disons les moins « risqués », sans oublier qu'il garde nécessairement sa propre identité, et que des interférences sont normales. » (Blanchet, 1998, p. 185) « Seule la personne concernée est habilitée à dire ce qu'il en est de sa situation, comment elle la vit et quel désir de changement elle nourrit pour celle-ci. Toute contrainte exercée, toute tentative de persuasion, ne prépare qu'un échec différé. » (Paul, 2011, p. 2-3)

⁴⁶ Sylvie Grau, professeure de mathématiques en lycée en Loire Atlantique.

8. Accompagnement et objectifs

Nous trouvons aussi chez Blanchet l'idée de l'accompagnement au niveau des objectifs : « C'est en effet en fonction des objectifs pédagogiques, objectifs de l'enseignant et objectifs de l'apprenant (y compris les objectifs institutionnels qui les influencent), que le choix didactique doit s'opérer de façon cohérente et non le contraire. Car si l'enseignant effectue de son propre chef des choix absolus, ils seront évidemment arbitraires du point de vue de l'apprenant, et risquent surtout de ne pas répondre à ses besoins concrets. Inversement, ne s'appuyer que sur les objectifs de l'apprenant risque d'être très réducteur, car celui-ci n'a souvent qu'une représentation limitée de ce que peuvent être une langue et sa pratique. » (Blanchet, 1998, p.115-116). L'accompagnement à l'apprentissage d'une langue impose donc, la prise en compte de deux acteurs. Les savoirs de l'accompagnateur en tant qu'expérimenté dans le domaine des langues étrangères (soit en ayant une formation universitaire soit par ses propres expériences) et les savoirs et les besoins de l'accompagné puisque que c'est lui l'acteur principal, l'individu autonome.

Pendant l'enseignement d'une langue, les formateurs sont équipés d'un référentiel, « un programme pédagogique posé en termes de compétences visées (savoir-faire impliquant nécessairement des savoir-être), évaluables, et pas uniquement en terme de contenus (savoir-savants). » (Blanchet, 1998, p. 121). « Cependant, un référentiel doit n'être qu'un cadre général qui laisse à l'enseignant l'espace de liberté et la marge nécessaires à la prise en compte des spécificités de chaque groupe, de chaque stagiaire, de chaque situation, en étant responsable de la concrétisation sous forme d'objectifs précis de cette trame commune. » (Blanchet, 1998, p. 121-122). C'est-à-dire que dans ce travail d'enseignant/accompagnateur nous n'avons pas une liberté d'action totale. Autrement dit, il y a un cadre institutionnel ou référentiel, national qui fait que les apprenants et les formateurs ne sont pas tout à fait autonomes mais doivent suivre les normes universelles ou nationales qui dirigent, dans une certaine mesure, les objectifs entendus par l'accompagnement.

9. Discours de l'accompagnateur

Une deuxième partie de la communication, comme nous l'avons vu plus haut, se déploie pendant l'apprentissage du français. Ici aussi la communication est cruciale car le type même de discours pédagogique tenu par l'enseignant peut favoriser ou bloquer l'expression orale de l'apprenant. Rhian Jones⁴⁷ (1977) parle de la pratique de l'expression orale du français par les apprenants étrangers. Selon lui « une attitude langagière du maître faiblement illocutoire [...] rapportant souvent les énoncés des élèves au lieu d'imposer le sien, entraîne un comportement discursif et cognitif très actif des élèves, avec un taux très élevé d'énoncés argumentatifs, [...] et de métacommunication. Inversement, à un discours fortement illocutoire [...] dans une grande activité comportementale du maître, répond une attitude peu active sur les plans discursifs et cognitifs de la part des élèves (énoncés elliptiques, peu ou pas argumentés, peu d'inférences, etc.) » (Blanchet, 1998, p. 133-134). A. Laguarda « a proposé quelques critères d'analyse du discours pédagogique afin d'évaluer l'effet favorable (polarité du discours de « l'équipier », de l'accompagnateur) ou défavorable (polarité du « magister ») (Laguarda, 1989 et 1991 cité par Blanchet, 1998, p. 134). « Il ne s'agit pas de renoncer à enseigner, mais bien d'aider l'accompagné à devenir autonome dans ses apprentissages » (Grau, S., 2010, p. 1). Selon Paul (2010b, p. 2), « Le professionnel accompagnant est écoutant et interpellant. »

Nous voyons que même pendant le cours et l'enseignement il y a cette notion de l'accompagnement. Le discours du formateur détermine l'apprentissage et la qualité de la parole de l'apprenant. Un discours « magister » (démarche déductive) « utilise le taux d'occurrences de prédicats à base « je » orientés vers le champ « je sais », [...] le taux de questions fermées » (Blanchet, 1998, p. 134). A l'inverse, un discours accompagnateur (démarche inductive) « est caractérisé par son taux élevé de prédicats « je » orientés vers le champ « je cherche », [...] le taux des questions ouvertes. » (Blanchet, 1998, p. 134) « [...] accompagner, c'est prendre une posture différente de celle de surplomb souvent attribuée à l'enseignant. » (Grau, S., 2010, p.1)

⁴⁷ Ph.D., University of Manchester, Great Britain, 1986 (Associate Professor).

Il y a plusieurs points positifs dans l'accompagnement ou différemment dit, les approches non-magistrales de l'apprentissage. Les points communs que nous trouvons dans ces approches sont :

la prise en compte du vécu et des représentations de l'apprenant, le recentrage de la pédagogie vers la personne (et non plus vers les contenus uniquement), la recherche d'une meilleure connaissance des processus cognitifs et de l'adéquation des dispositifs pédagogiques avec eux, le lien avec une didactique réaliste non-encyclopédique, la place accordée aux savoir-faires et à la participation active des apprenants. (Blanchet, 1998, p. 192).

10. L'accompagnement des accompagnateurs

Pour finir, nous pouvons aussi mettre entre parenthèses un autre type d'accompagnement lié à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans la revue internationale de l'éducation nous trouvons l'idée de l'accompagnement sauf que cette fois-ci l'accompagnateur est l'Education nationale et les accompagnés sont les enseignants des langues. Pour l'Education nationale l'accompagnement au niveau des langues était basé sur les dispositifs ou documents d'accompagnement. « Citons par exemple les documents d'accompagnement publiés par le ministère en complément des exemples d'applications concrètes de ses derniers. Citons encore le tutorat des professeurs nouvellement diplômés ou encore les dispositifs d'accompagnement des enseignants exerçant en milieu difficile » (2008, p. 107). Aujourd'hui, l'accompagnement du ministère auprès des enseignants des langues se déroule par l'utilisation d'Internet et les nouveaux sites mis en œuvre car c'est une procédure qui demande beaucoup d'investigation au niveau des méthodes, techniques mais aussi économiques. Internet est alors la solution récente du gouvernement.

Conclusion

« Apprendre la langue de l'Autre, c'est faire le point sur sa langue à soi. Enseigner sa langue à l'Autre, c'est faire le point sur la langue qu'on enseigne. Enseigner une langue, c'est également découvrir celle de l'apprenant » (Blanchet, 1998, p. 188).

L'accompagnement est un travail où il faut travailler d'abord sur soi-même en se posant des questions existentielles (Pourquoi je suis là ? Pour quel monde je travaille ? Quelle est la place de ma langue maternelle ?) pour pouvoir ensuite accompagner l'autre. Comme le dit Paul (2010b, p. 7) « Il revient [...] « à chacun » de choisir à quel monde il souhaite contribuer, et de réfléchir « collectivement » à quoi ces pratiques contribuent. »

Selon Grau (2010, p.1) « [...] l'accompagnement implique de se positionner en tant que professionnel dans ses postures et ses intentions, de se questionner en tant qu'individu sur le type de relation à mettre en place avec les élèves, et en tant que citoyen, sur le type de société qu'il s'agit de contribuer à construire »

« Au-delà des recherches scientifiques et des savoirs rationnels, chaque enseignant du F.L.E., chaque planificateur linguistique, doit aussi se positionner en tant qu'individu, tant sur le plan éthique que sur le plan intérieur humain. » (Blanchet, 1998, p. 192).

« La didactique du F.L.E est un champ ouvert à la croisée de diverses questions et qui donne sur de multiples pistes, car la langue est l'essence de l'humain, et inversement (Hagège, 1985). Cela renvoie autant à s'interroger sur soi-même que sur l'Autre. C'est, en définitive, l'occasion d'une réflexion et d'un ressenti fondamental en termes d'éthique générale et de vie quotidienne. » (Blanchet, 1998, p. 200)

Autrement dit, l'accompagnement est un travail social, humain....

Chapitre 3. Apprentissage et Enseignement

I. Enseigner et Apprendre : Différences et complémentarités

Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie.

Kurt LEWIN

Apprendre et enseigner sont deux notions très proches que nous étudions depuis des années en leur donnant différentes définitions. Notions centrales pour l'évolution de l'humanité mais en même temps très difficiles à définir. Ces deux termes sont au centre de ce mémoire car les linguistiques parlent de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Ce qui nous intéresse donc, est de définir ce que c'est qu'apprendre et enseigner pour créer un lien avec l'accompagnement et la formation en alternance du français langue étrangère.

Pour commencer, citons Uytendbroek qui fait le lien entre l'apprentissage et son impact sur la société : « Dans une société humaine tout est historique, tout est hérité, tout est appris. On apprend à être travailleur, patron, chef, fonctionnaire, dirigeant, base. C'est dans l'intérieur de chaque classe, catégorie ou groupe, qu'on apprend à être femme, homme, indigène, noir, blanc, jeune, vieux » (Uytendbroek, X., n.d., p. 9). Dans notre recherche nous considérons que tout est expérience intérieure, notre parcours, notre vie, nos compétences acquises et que tout est en lien et donc influencé par l'environnement sociale. Idée principale pour la définition de la notion d'apprentissage et d'enseignement et principalement en ce qui concerne les langues étrangères.

11. Retour historique

Nous allons faire un bref retour historique car il est important de voir les racines des notions de l'apprentissage et de l'enseignement. Etant donné que faire un retour historique sur l'évolution de l'éducation et de l'apprentissage dans le monde pourrait constituer un mémoire un soi, nous allons prendre un exemple en voyageant en Grèce. Pour ce faire nous allons suivre le retour que Gal (1995, cité par Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p.8-9) fait dans son ouvrage *Histoire de l'éducation*, où il décrit comment l'éducation a évolué en Grèce.

« À l'époque d'Homère, on se souciait de former l'homme d'action et le sage ; à l'époque d'Alexandre, l'éducation est devenue plus formelle et plus savante, mais toujours rattachée à des expériences. Ainsi, à Athènes, dans les écoles communes, les enfants des riches apprenaient à lire, à compter en lien étroit avec les exigences de la vie courante, à faire de la musique qu'ils jouaient au théâtre lors des fêtes religieuses et ils s'adonnaient à la gymnastique pour être prêts à se battre en cas de guerre.

Par ailleurs, la classe aisée de la Grèce en est venue à mépriser le travail manuel, qui était d'ailleurs confié à des esclaves. [...] L'objet de l'éducation est passé d'une préparation aux exigences de la vie à l'acquisition d'habiletés intellectuelles, jusqu'à des exercices intellectuels futiles. » (p.8-9)

En envisageant la situation actuelle nous réalisons que : « Aujourd'hui plus que jamais, les livres et l'informatique, qui emmagasinent l'information et rendent l'acquisition de connaissances de plus en plus facile, risquent de faire oublier les exigences du processus d'apprentissage par l'expérience. [...] Il s'agit d'une éducation qui accorde une grande place à la transmission d'informations, qui fait surtout appel à la mémoire » (p.10). Aujourd'hui nous croyons que nous ne pouvons apprendre qu'à l'école et que si nous faisons des apprentissages en dehors du monde scolaire, ils ont peu de valeur. « Dans le monde scolaire, on enseigne trop souvent en oubliant que l'apprentissage ne peut être coupé de l'expérience qui lui donne naissance.» (Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p.11).

Si nous faisons un bref retour historique sur les différents courants pédagogiques, nous voyons que le courant de l'éducation nouvelle s'appuie sur

la psychologie fonctionnaliste du début du XXe siècle, selon laquelle on apprenait dans l'action [...]. Un autre courant très puissant au XXe siècle a été le behaviorisme, qui prônait l'apprentissage par conditionnement du sujet. Le behaviorisme [...] a donné naissance, dans les années 1950, à l'enseignement programmé initié par B. F. Skinner, dans lequel l'élève était censé apprendre par essais et erreurs, ou encore à la pédagogie par

objectifs, qui décompose les apprentissages complexes en toute une série d'apprentissages élémentaires censés se cumuler. Puis dans la seconde moitié du XXe siècle, le constructivisme piagétien s'est progressivement imposé.» (Fournier, M., 2011, p. 167).

Nous allons analyser certains de ces courants ci-dessous mais nous allons d'abord définir les concepts d'enseignement et d'apprentissage.

12. Enseigner et Apprendre : la différence

Le champ qui inclut ces deux notions c'est la didactique. Selon Jean Houssaye (cité par Develay, M., 1992, p. 63-64) « Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves), mais, fonctionnant sur le principe du tiers-exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes ; on peut ainsi dégager trois types de professeurs en fonction de trois processus : enseigner, former et apprendre ». Il schématise ce triangle pédagogique par la figure suivante :

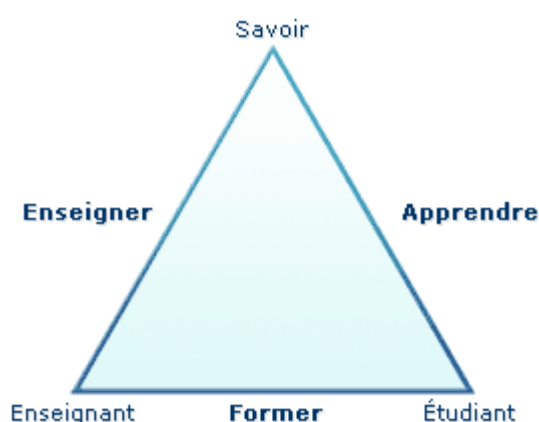


Figure 4. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

En ce qui concerne le savoir, il affirme que « l'école a longtemps privilégié le savoir, objet de l'enseignement, savoir construit, structuré par l'enseignant. L'enseignement correspondait alors à une transmission de savoirs et l'apprentissage à une acquisition de ces savoirs constitués. » (Altet, M.⁴⁸, 1997, p. 3)

⁴⁸ Professeur émérite de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, responsable de l'Axe du Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN) sur l'analyse des pratiques enseignantes et la formation des enseignants et responsable du réseau international OpEN (Observation des pratiques

D'après Houssaye, si le processus-enseigner est privilégié sur la relation savoir-enseignant, on se trouve face à des pédagogies magistrales. Si le processus-former met l'accent sur la relation enseignant-formés nous privilégions des pédagogies centrées sur la formation humaine et la socialisation.

Gabriel Fritsch sur le site de Rézo Ø situe les théories behavioristes et académiques du côté de l'enseignement dans la figure du Jean Houssaye, en parlant de la transmission, la perspective académique, la centration sur les contenus et de la relation privilégiée du savoir/professeur. Quant aux théories cognitivistes, il les situe du côté de l'apprentissage. Ses caractéristiques sont la perspective constructiviste et cognitiviste, l'auto-construction du savoir, la centralisation sur les processus du travail intellectuel et la relation privilégiée est celle d'élève/savoir. Nous allons voir ces deux théories psychologiques plus bas.

Parlant de lien entre les deux processus nous constatons que « si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignement, il en est toujours l'objectif, le but visé. » Etymologiquement, comme nous allons le voir plus bas, enseigner veut dire montrer, indiquer (*insignare*). « Tout pédagogue cherche (donc) à faire réussir l'apprentissage de son élève. » (Altet, M., 1997, p. 1).

Pour Altet l'enseignement n'existe pas sans sa finalité d'apprentissage. Elle parle donc de l'enseignement-apprentissage qui forme un couple « indissociable » (Altet, M., 1994, cité par Altet, 1997, p.3). Cette perception de l'apprentissage-enseignement est principale dans la didactique des langues étrangères.

12.1. Définition de l'enseignement

Si le métier de l'élève est d'apprendre, le métier d'enseignant est d'enseigner

Develay, M.⁴⁹, 1992, p. 143

enseignantes). Elle a été Directrice de l'IUFM des Pays de la Loire. Marguerite Altet a publié plusieurs ouvrages sur la professionnalisation de la formation des enseignants et du métier d'enseignant, de formateur par la recherche.

⁴⁹ Michel Develay, docteur en Didactique des disciplines et docteur ès Lettres et Sciences humaines, a longtemps été professeur d'École normale d'instituteurs avant d'exercer la fonction de directeur-adjoint à l'UFM de Lyon, l'année de sa création. Il est actuellement professeur en Sciences de l'Éducation à

Commençons avec la définition que nous trouvons dans le dictionnaire Larousse à propos du mot enseigner. Enseigner c'est « faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons » et aussi « Faire savoir quelque chose à quelqu'un, le lui faire connaître, le lui inculquer par une sorte de leçon ; apprendre, montrer »⁵⁰.

Develay (1992, p. 95) fait une analyse étymologique du mot pour arriver à une définition : « Enseigner vient du latin *insignire* qui vient lui-même de *signare* : placer un signe distinctif, un *signum*. [...] *signare*, c'est marquer, au sens de faire une empreinte dans une matière plus ou moins molle. Enseigner, c'est laisser sa marque, son empreinte chez le sujet. »

Altet Marguerite (1997, p. 3) définit l'enseignement « comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire ». Elle met alors ici l'accent sur la communication et la relation qui se créent pendant un enseignement entre les sujets.

En ajoutant les adjectifs « explicite et systématique » nous donnons de nouvelles dimensions à ce concept de l'enseignement car, comme le dit Develay, « un enseignement explicite et systématique consiste à présenter un contenu de façon fractionnée, à marquer un temps pour en vérifier la compréhension en assurant une participation active de tous les élèves » (1992, p. 28).

Une autre caractéristique du processus de l'enseignement est le décalage qui existe entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés, comme le montre Develay (1992, p. 28-29), car chaque enseignant a ses représentations et donc n'accorde pas la même importance à tous les chapitres des programmes, il n'enseigne pas les mêmes contenus etc. Les savoirs savants et les pratiques sociales amènent à un travail sur le programme officiel qui inclut les savoirs à enseigner. Le travail de l'enseignant

l'Université Lumière-Lyon 2. Ses recherches sont centrées sur la didactique, les apprentissages scolaires et la formation.

⁵⁰ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805?q=enseigner#29705>

transforme ses savoirs à enseigner aux savoirs enseignés et finalement le travail de l'élève transforme les savoirs enseignés aux savoirs assimilés.

12.2. Définition de l'apprentissage

Le verbe français « apprendre » renvoie à deux verbes différents en anglais : *learning* (s'instruire, apprendre pour soi) et *teaching* (instruire, apprendre à quelqu'un d'autre, enseigner). Develay (1992) s'appuie sur ce point pour émettre l'hypothèse que la difficulté de positionnement entre l'apprenant et l'enseignant se recèle du verbe apprendre, car il « permet à certains de croire qu'il suffirait d'enseigner pour que les élèves apprennent » (p. 96). Il continue en affirmant qu'il est possible d'apprendre sans enseignement comme il est possible de suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit.

Dans le dictionnaire de Larousse nous trouvons la définition suivante sur la notion « apprendre » : « Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile » mais aussi « Enseigner à quelqu'un quelque chose, lui faire acquérir une connaissance, un savoir-faire, une expérience ».

(<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746?q=apprendre#4720>)

Develay (1992, p. 97) à propos de ce mot cite O. Reboul qui explique qu'« apprendre employé comme transitif signifie comprendre. L'action est l'étude. [...] Apprendre constitue un niveau d'apprentissage dont le résultat est une compréhension qui oblige à des mises en relation. Du reste si l'on peut apprendre à faire (apprendre à...), on ne peut apprendre à comprendre. Apprendre à comprendre, c'est comprendre⁵¹. La forme la plus élaborée de l'apprentissage est donc pour O. Reboul, la compréhension. »

Une définition plus moderne est qu'« un apprentissage a lieu à la suite de l'utilisation d'informations accompagnée d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés » (Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 16). Nous

⁵¹ Smith, F. (1979). La compréhension et l'apprentissage, Québec : HRW Montréal.

introduisons ici l'idée de la réflexivité et donc de la formation expérientielle que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, l'apprentissage est un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet » (Legendre, 1993, p. 67, cité par Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 16). Apprendre, c'est alors intégrer l'objet d'étude dans notre système en modifiant nos représentations intérieures.

Martine Fournier (2011) dans son ouvrage intitulé « Eduquer et Former » s'appuie sur cette idée de changement de comportement du sujet et de l'appropriation des savoirs. Elle définit la notion de l'apprentissage comme suit : « L'apprentissage désigne un changement dans le comportement des activités motrices ou mentales d'un individu, résultant d'interactions avec son environnement et se traduisant par un accroissement de son répertoire de comportements. »

Même dans le milieu scolaire, Develay (1992, p. 120) affirme que tout apprentissage est recherche de sens. « L'école est habitée d'élèves à la recherche du sens dans les apprentissages ». Idée importante pour la formation expérientielle, la formation en alternance et l'accompagnement de l'expérience car les apprenants cherchent le sens dans leurs formations. Selon Develay (p. 120-122), il y a trois possibilités de trouver du sens dans un apprentissage, quand :

- la situation d'apprentissage rappelle une situation proche, réussie antérieurement.
- nous relions l'apprentissage à des pratiques sociales de référence.

Une pratique sociale de référence est une activité sociale pouvant servir de références à des activités scolaires. Nous trouvons ici l'idée de l'alternance.

- nous articulons les apprentissages avec les problématiques de l'orientation.

Pour qu'il ait du sens dans un apprentissage il faut donc une situation problème. « Tout apprentissage oblige à surmonter un obstacle (ou des) qui constitue (nt) l'essence même de la tâche nouvelle. » (p.124) C'est l'idée aussi, de l'efficacité d'une formation expérientielle.

Enfin, nous pouvons dire que l'apprentissage est la « modification de la structure cognitive du sujet, l'obstacle surmonté étant la cause de cette transformation »

(Develay, M., 1992, p. 131). Or, il manque ici l'idée de transfert du savoir pour confirmer l'efficacité du processus d'apprentissage. « Seule l'activité de transfert permet de s'assurer que l'on a appris » (p. 133). « Le transfert postule que des connaissances ou des compétences acquises dans un contexte donné peuvent être utilisées dans un autre contexte. » (p.130)

Nous concluons sur la notion de l'apprentissage en précisant qu'il est impossible de proposer une théorie d'apprentissage car chaque sujet apprend et comprend différemment. Par ailleurs, « chaque sujet procède différemment dans ses apprentissages, en fonction de la nature de l'objet auquel il est confronté [...] Alors, même une théorie de l'apprentissage pour un sujet donné est peut-être illusoire. » (Develay, M., 1992, p. 140)

Il est alors plus facile d'expliquer comment nous enseignons que comment nous apprenons, ou comment nos élèves apprennent. C'est là probablement, la raison pour laquelle il est plus commun de proposer une théorie d'enseignement que d'apprentissage.

12.3. Les connaissances

Selon, Jacques Aubret⁵² (2009, p. 107) la connaissance est un (des) « ensemble(s) structuré(s) de données théoriques ou empiriques, objectivables dans la communication inter-individuelle, permettant de comprendre le milieu de vie dans toutes ses dimensions, de se situer dans ce milieu et de s'y adapter. »

Il y a alors une notion d'adaptation dans le concept de la connaissance. Nous nous adaptons, nous changeons nos valeurs, nos attitudes, nos façons de voir une situation. Autrement dit, nous pouvons « [...] acquérir des connaissances qui affectent non seulement notre manière de faire, mais aussi notre manière d'être. » (Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 20). Pour les étrangers, apprenants du F.L.E., cela se traduit par un apprentissage d'une nouvelle langue qui exige l'apprentissage d'une nouvelle culture. L'adaptation aux nouvelles normes, l'acquisition des connaissances pour comprendre le milieu de vie induisent un changement intérieur.

⁵² Docteur en psychologie et docteur habilité en sciences de l'éducation.

L'apprentissage, et plus particulièrement l'apprentissage d'une nouvelle langue ne relève pas que du domaine du cognitif car « l'examen de situations d'apprentissage fait découvrir que les croyances d'une personne interviennent de façon importante dans l'acquisition et l'application de savoirs. » (Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 22). L'étranger est impliqué dans son apprentissage avec son parcours, sa langue maternelle, sa culture, bref, ses croyances.

Selon Louis et Trahan, (1995 cité par Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 22) « On a malheureusement trop souvent oublié l'importance des croyances dans le processus d'apprentissage » car nous ne prenons pas en compte le bagage identitaire que les apprenants ont quand ils viennent en formation.

12.4. Différents types d'enseignement et d'apprentissage

Nous allons, dans ce chapitre, lister et examiner brièvement quelques courants et types d'enseignement. Commençons par l'enseignement explicite, cela « consiste à présenter un contenu de façon fractionnée, à marquer un temps pour en vérifier la compréhension en assurant une participation active de tous les élèves », (Gauthier, 2011, p. 229) méthode qui est utilisée aussi pour l'enseignement des langues étrangères. La différence entre l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage explicite est que « dans l'enseignement traditionnel, on fait peu de rappels des connaissances antérieures et l'on procède comme si ce qui a été enseigné auparavant avait été compris et retenu » (p.230).

Pour continuer, voyons comment Pascal Bressoux⁵³ (2011) explique le processus d'un enseignement direct :

Dans l'enseignement direct, l'enseignant met en situation les élèves - grand groupe classe ou en grands groupes d'élèves - et fixe préalablement les objectifs de la leçon afin de focaliser l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser. Puis il expose, assez longuement les notions [...]. Dans la phase suivante [...] les élèves font des manipulations en travail collectif, parfois en équipe, dirigées par l'enseignant. Vient

⁵³ Professeur à l'Université Pierre Mendès France de Grenoble. Membre senior de l'Institut Universitaire de France.

ensuite une phase de pratique autonome où les élèves réalisent des exercices individuels. (p. 139)

Altet (1997, p. 11-13) fait une autre catégorisation de courants pédagogiques. Ils parle du courant magistro-centriste, du courant puero-centriste qui a pour finalité de former l'élève-personne, du courant socio-centriste, qui a pour finalité de former un homme social, du courant techno-centriste, qui a pour finalité d'être efficace, d'adapter l'élève à la société et du courant centré sur l'apprentissage, autrement dit les « pédagogies de l'apprentissage » qui définit l'acte pédagogique du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant. « La finalité de ces pédagogies est directement la réussite du processus d'apprentissage » (p. 14). D'autres formes d'apprentissage sont l'apprentissage à compléter, l'approche par la découverte, la mise en situations de problèmes à résoudre, l'apprentissage coopératif etc. Nous n'allons pas analyser ici ces différents courants mais nous allons nous concentrer sur deux théories psychologiques qui s'appliquent aussi dans le domaine pédagogique.

Selon Goupil et Lusignan « les théories de l'apprentissage peuvent [...] être regroupées en plusieurs perspectives [...] : l'approche behavioriste met l'accent sur les différentes formes de « conditionnement » aux modifications des comportements » (2011, p. 71). Selon Fournier⁵⁴ (2011b, p. 441) cet apprentissage « par conditionnement renvoie aux méthodes passives d'acquisition selon le principe : la répétition est l'art de l'enseignement ». Nous allons expliciter dans le chapitre suivant cette théorie d'apprentissage.

Poursuivons avec l'approche cognitive qui s'intéresse aux stratégies mentales du sujet (le traitement de l'information). « L'approche cognitive (qui suppose une transformation d'un cadre de pensée) invite à déployer des stratégies, des « situations-problèmes » (Fournier, M., 2011b, p. 441). Nous allons aussi voir avec plus de détails cette théorie psychologique et ses applications dans le champ pédagogique.

⁵⁴ Directeur du Laboratoire Ligérien de Linguistique, équipe de Tours
Responsable du Master Linguistique avancée et applications

13. L'apprentissage et ses courants

Il y a différents théories générales de l'apprentissage telles que le behaviorisme, le gestalt, le constructivisme, le cognitivisme, le connexionnisme etc. Nous allons ici nous intéresser au deux théories, celles du behaviorisme et du cognitivisme. Commenant avec la première nous le situons « [...] au début du XXe siècle dans le prolongement de la pensée aristotélicienne en matière d'apprentissage, pour laquelle (la théorie du behaviorisme) la connaissance nous vient essentiellement, par l'expérience, du monde extérieur. » (Develay, M., 1992, p. 105).

13.1. Béhaviorisme

L'environnement est le seul élément qui nous forme. « Le Behaviorisme met l'accent sur une genèse sans structure de la connaissance, l'histoire du sujet étant totalement soumise à la pression de l'environnement, totalement environnementaliste. » (Develay, M., 1992, p. 106)

Selon Fournier (2011) le behaviorisme « repose sur deux idées centrales :

- la psychologie se veut une science du comportement qui ne se préoccupe que des conduites observables et non des états mentaux du sujet ;
- la base des conduites humaines est le conditionnement, c'est-à-dire l'apprentissage par association entre un stimulus et une réponse. » (p. 442)

Il y a donc une méthodologie de l'apprentissage déjà fixée et donnée par l'enseignant car « cette approche consiste à définir pour chaque discipline des étapes et des seuils à accomplir par l'élève pour atteindre un but donné » (Goupil, G. et Lusignan, G., 2011, p. 72). Selon Develay (1992, p. 105) « le Behaviorisme met l'accent sur la nécessaire programmation des apprentissages via ses propositions d'enseignement programmé. »

Cette théorie psychologique introduit donc, l'enseignement magistral. Dans le contexte behavioriste, positiviste, « la tâche du professeur est d'enseigner la vérité scientifique, qui vient s'ajouter à l'enseignement des œuvres philosophiques et littéraires. [...] l'instruction est (donc) délivrée par un maître devant une classe » (Fournier, M., 2011b, p. 243).

Aujourd'hui on note que l'enseignement théorique et magistral tient une place importante dans l'école traditionnelle ainsi qu'à la formation des adultes. « On se préoccupe plus de la transmission d'informations que du processus d'acquisition par l'apprenant. [...] Les étudiants qui écoutent un professeur donner un cours magistral ne peuvent faire plus que mémoriser des informations » (Bourassa, Serre, & Ross, 1999, p. 8). Les apprenants ne sont donc pas impliqués dans l'apprentissage.

Dans l'apprentissage magistral nous utilisons principalement des manuels et des leçons qui « nous apportent les découvertes des autres et semblent ainsi nous offrir un raccourci dans la voie du savoir ; mais, en fait, il n'en résulte qu'un vain psittacisme et non la compréhension des idées et des faits. Le sens de la réalité s'en trouve obscurci » (Dewey, 1930, p. 26 cité par Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 9).

Selon Fournier (2011a) l'enseignement magistral est l'enseignement du « par cœur » et de la répétition qui « incarnent aujourd'hui ce que l'on regroupe sous le vocable de « pédagogies traditionnelles », dans lesquelles prime l'idée d'une transmission de connaissances et de valeurs, directement du maître à l'élève » (p. 244).

Pour conclure, dans ce courant « le savoir est premier, il est préparé par le Maître, la situation est organisée par le Maître, la Communication vient du Maître, est dirigée par lui, l'élève écoute et reçoit le savoir du Maître, un savoir indifférencié, le même pour tous. » (Altet, 1997, p. 11).

13.2. Cognitivisme

La définition du cognitivisme que nous trouvons dans le glossaire de la Pédagogie et psychologie de l'éducation de l'académie de Paris⁵⁵ est la suivante : « La perspective cognitiviste, dont l'appellation renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et de produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau. »

⁵⁵ Récupéré le 16/4/2014 sur : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_490017/pedagogie-et-psychologie-de-l-education-glossaire#E

Le courant pédagogique cognitiviste trouve ses racines dans la « [...] psychologie cognitive (qui) s'intéresse particulièrement aux stratégies mentales, mode de raisonnement et de résolution des problèmes [...] » (Goupil, G. et Lusignan, G., 2011, p. 72-73). Nous distinguons plusieurs types de connaissances dans ce courant : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives correspondent à des savoirs donnés : les connaissances théoriques. « L'apprentissage de ces connaissances relève de la mémorisation et de la compréhension de l'information » (Legendre, 1993, p. 67, cité par Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 18). Ce type de connaissance tient une place importante en éducation.

Pour continuer, il y a aussi « les connaissances procédurales (qui) portent sur le « savoir-faire » (Goupil, G. et Lusignan, G., 2011, p. 73). Selon Bourassa et al. (1999, p. 18-19) « les connaissances « procédurales » ont trait à l'acquisition d'habiletés par une mise en pratique. [...] l'apprenant met en pratique les connaissances enseignées. Ni la seule transmission, ni la seule lecture, ni la seule mémorisation ne permet d'acquérir des habiletés » (p.18-19). Dans cette logique, il ne suffit pas de transmettre un savoir, « il faut aussi se préoccuper de la manière dont chaque individu réussit à recréer ce savoir pour lui-même et à l'intégrer à ses propres acquis de formation, à son univers de significations et à son expérience » (p.19).

Enfin, les connaissances conditionnelles « indiquent à quel moment et pourquoi on doit faire appel à elles » (Goupil, G. et Lusignan, G., 2011, p. 73). Nous choisissons grâce à elles le bon moment pour l'utilisation des connaissances déjà acquises.

Pour résumer, le cognitivisme soutient que tout apprentissage passe par la pratique, par l'action, « [...] qu'une personne n'apprend qu'en faisant ou en changeant quelque chose » (Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 19).

14. Conclusion et lien avec l'expérience

Pour conclure, comme nous l'avons vu ci-dessus « [...] le plus important des facteurs influençant l'apprentissage est ce que l'apprenant sait déjà » (Goupil, G. et Lusignan, G., 2011, p. 74). Avec la notion de « stratégies d'apprentissage » nous nous référons à « des opérations cognitives ou métacognitives destinées à mieux intégrer

l'information » (p. 75) tels que les stratégies d'énumération, d'élaboration, organisationnelles, de contrôle de la compréhension et affectives.

Quand nous parlons des stratégies d'enseignement, nous nous intéressons « à l'approche pédagogique choisie par l'enseignant. » (p. 76). Le rôle d'enseignant est exigeant car ce dernier est obligé de « définir ses objectifs, les contenus et ses stratégies d'enseignement » (p.76). Il doit, par ailleurs, « accorder une attention particulière à la démarche des élèves, à leurs connaissances et à leurs stratégies. Il doit les amener à verbaliser leurs stratégies d'apprentissage et à en évaluer l'efficacité » (p.76). Tous ces rôles de l'enseignant visent à l'intégration des différents paramètres pour un apprentissage efficace. « Il n'y a donc pas une seule bonne méthode d'enseignement applicable partout et toujours, mais une diversité de stratégies et de niveaux d'intervention, en fonction des sujets, des moments et des élèves » (p.76).

C'est la capacité d'adaptation de l'enseignant à des situations diverses avec le bon choix de la stratégie de l'apprentissage. « Ainsi, l'enseignement planifie l'apprentissage en particulier à ce que l'élève donne du sens à ce qu'il apprend ». (p. 77)

Dans cette perspective, le processus de planification enseignement-apprentissage ne peut se faire qu'en liaison avec les élèves et l'évaluation des apprentissages suppose une réflexion critique de l'élève sur le processus d'apprentissage et ses réalisations en utilisant des documents, tel le portfolio, qui lui permettent de suivre « en continu » les progrès et de se fixer de nouveaux défis (p. 77).

Nous avons vu ici les différents types d'enseignement et d'apprentissage. Mais que se passe-t-il en réalité aujourd'hui ? L'enseignant joue souvent entre plusieurs de ces casquettes : il donne un cours magistral, il devient ensuite animateur d'un travail de groupe ou accompagnateur pour répondre à des demandes individualisées.

Pour conclure, nous allons citer Senge qui parle de la notion d'apprentissage et son usage d'aujourd'hui :

L'apprentissage a perdu sa valeur d'origine. Pour la plupart des gens, apprendre signifie enregistrer des informations. « Oui, mais j'ai appris tout

cela dans le cours d'hier » [...] Le vrai apprentissage est au cœur de ce qui fait de nous des êtres humains. En apprenant, nous recréons. Nous devenons capables de faire ce qui était impossible auparavant. Nous modifions notre manière de voir le monde et nos relations avec ce dernier. Nous augmentons notre capacité de créer et d'être partie intégrante du processus créateur de la vie. (Senge, 1991, p. 30 cité par Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 15).

A la lumière de cette analyse sur les notions d'apprentissage et d'enseignement, concluons que le processus d'apprentissage ne peut pas se restreindre à une simple transmission des informations. Pour que cela prenne du sens, il faut une expérience concrète, qui, après réflexion peut susciter l'envie de continuer à apprendre et à découvrir, il fait apparaître le besoin de connaître et de conceptualiser.

II. L'apprentissage/Enseignement du F.L.E.

« Enseigner-apprendre une langue c'est enseigner-apprendre une ou des cultures plurielles, à soi-même et à l'Autre » (Blanchet P. , 1998, p. 185).

Le besoin de communication entre gens qui ne parlent pas la même langue n'a jamais été aussi grand. Aujourd'hui, avec l'ouverture des frontières en Europe, avec les échanges touristiques et économiques et la migration, ce besoin est au centre de nos préoccupations.

Nous avons déjà parlé des notions d'apprentissage et d'enseignement. Nous allons voir dans ce chapitre la définition de ces notions dans le cadre du français langue étrangère et les différentes approches de la didactique du français liées aux courants psychologiques.

15. Enseigner/Apprendre le français

Pour commencer nous allons donner une définition de deux termes : la didactique et la pédagogie, principalement dans le champ de la linguistique. Le terme « didactique »,

qui n'est pas réservé aux langues, a pour signification étymologique : « qui est propre à instruire (du verbe grec : *didaskein*, enseigner) » (Martinez, 1996, p. 3). Dans le domaine des langues ce verbe vise les savoirs linguistiques, les compétences communicatives, la manière d'être, les comportements culturels. La didactique se distingue de la pédagogie « activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psycho-affectifs et non sur la mise en œuvre des moyens d'enseignement » (Martinez, 1996, p. 4)⁵⁶. Le terme « pédagogie » évoque, étymologiquement, un parcours (grec : *agogein*, conduire) qu'on fait faire à un enfant (*pais*, *paidos*) et certains parlent d'andragogie (grec : *aner*, *andros*, homme) pour désigner la formation des adultes.

Le mot enseigner pour les linguistes a une valeur passive qui ne correspond pas aux processus dont l'apprenant est l'acteur. C'est pourquoi nous allons emprunter le terme enseignement/apprentissage du F.L.E. des linguistes pour parler de la didactique et nous allons essayer de trouver la place d'un accompagnement où se trouve aussi la notion de pédagogie.

L'enseignement des langues est un processus complexe car il y a plusieurs paramètres à prendre en compte concernant l'individu et l'environnement social. Comme le dit Martinez (1996, p. 8) « l'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel : enseigner, c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général ».

Selon Duberger⁵⁷ (2013, p. 203), « on apprend quelque chose parce qu'on en a besoin pour exister, vivre, survivre ; besoin *immédiat* quand on est petit : c'est de cette façon qu'on apprend à parler, à marcher... ». Parlons de la situation des primo-arrivants où le besoin de communiquer est immédiat, c'est ce qui les amène à un apprentissage. Cependant, « si les bonnes conditions ne sont pas réunies, l'enseignement peut nuire à

⁵⁶ Pierre-Alain Martinez, né le 11 février 1948, est un linguiste français, professeur émérite à l'Université Paris-VIII, où il dirigeait l'UFR de sciences du langage et didactique des langues.

⁵⁷ Inspecteur de l'éducation nationale honoraire en France et à l'étranger. Fondateur de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB).

l'apprentissage » (Duverger, 2013, p. 204). Prendre en compte les besoins des apprenants est dans cette optique primordiale pour la didactique du français comme nous allons le voir ci-après.

« Parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement » (Martinez, 1996, p. 3). Nous allons donc, décrire ici, les différentes méthodologies utilisées dans la linguistique pour l'enseignement du F.L.E. et les courants où elles s'inscrivent. Pour cette catégorisation nous nous basons sur quatre critères :

- « le recours ou non à la traduction en langue maternelle,
- Le choix d'un enseignement grammatical (grammaire explicite) ou d'une composante grammaticale implicite,
- L'utilisation de supports (dialogues, textes) "fabriqués" à des fins pédagogiques ou de "documents bruts" (écrits, oraux),
- Les choix d'une progression (linguistique) rigoureuse ou d'un ordre de présentation "souple", essentiellement pragmatique » (Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 13).

16. Le behaviorisme : ses méthodes

Comme nous avons déjà parlé de cette approche psychologique dans le chapitre précédent, nous allons étudier ici les différentes méthodologies linguistiques qui sont influencées par ce courant. Plus précisément nous allons présenter brièvement les plus réputées de ces méthodologies, à savoir « l'enseignement programmé », la MAO et la méthode SGAV.

16.2. L'enseignement programmé

Dans ce courant du behaviorisme, nous trouvons plusieurs méthodes⁵⁸ d'enseignement des langues comme celle de « l'enseignement programmé » avec pour

⁵⁸Une méthode : le matériel d'enseignement, l'outil pédagogique proprement dit (manuel,...).

Une méthodologie : ensemble de procédés pratiques et des principes théoriques relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues (on parle de « courants méthodologiques »). Une méthodologie peut donner naissance à une/des méthode(s).

principal représentant Skinner (1968). Pour résumer en des termes les moins techniques possibles ce concept, nous pouvons dire que :

- *apprendre, c'est produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifiée ;*
- *l'adéquation des réponses dépend de leur résultat dans le cadre d'un environnement déterminé ;*
- *l'apprentissage est plus efficace si la connaissance de ce résultat est immédiate* (Gaonac'h, 1991, p. 22)⁵⁹.

16.3. MAO

Une deuxième méthode incluse dans le courant du behaviorisme est « la méthode audio-orale ». Elle a été développée dans les années 60. Elle est d'origine nord-américaine et basée sur les théories skinneriennes. Ses principes, selon Gaonac'h (1991, p. 26) sont les suivants :

1. Le langage est un « comportement » ;
2. La forme orale est prédominante ;
3. La méthode doit conduire l'élève à produire des comportements de langage qui soient les plus proches possibles de situations réelles ;
4. L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes.
5. Cette acquisition de mécanismes est plus efficace si l'élève est conduit à produire des réponses exactes, par imitation et par vérification immédiate de ses productions.
6. Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas « apprendre quelque chose », mais c'est apprendre à « faire quelque chose ».

16.4. La méthode SGAV

Basée sur la théorie linguistique du structuralisme⁶⁰ et la théorie psychologique du behaviorisme (Debono, 2014a), la méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)

⁵⁹Enseignant-chercheur en psychologie cognitive à l'université de Poitiers, CERCA.

met l'accent « au tout début de l'apprentissage sur la perception auditive des énoncés et sur une compréhension globale » (Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 11)⁶¹ en utilisant des aides audio-visuelles. Cette approche « refuse catégoriquement l'enseignement grammatical explicite, tout comme la traduction et le recours à la langue maternelle de l'apprenant » (p.12). La SGAV a émergé en Europe et a été développée entre la fin des années 50 et le début des années 60 et a évolué dans les années 70, avec des innovations telles que l'introduction des documents authentiques⁶² (Denobo, 2014b).

Nous pouvons résumer le projet structuro-global comme « la manière dont tout sujet se structure lui-même dans et par le jeu de la parole en situation dialoguée [...] » (Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 158).

Si nous faisons une synthèse listant les principes de cette méthode, nous obtenons la liste suivante :

- « Priorité absolue donnée à l'oral [...]
- Importance donnée à la prononciation
- Elimination du recours à la LM
- Privilégie la notion de « situation » de la communication orale (avec le recours à l'image) et l'appréhension globale du sens » (Denobo, 2014b).

Même s'il existe différentes méthodes basées sur le courant du béhaviorisme, celui-ci a reçu de nombreuses critiques. Plus précisément, les linguistes lui ont reproché qu'étant donné que « la langue n'est pas une simple combinaison de « comportements », de mouvements appris [...] (Le mouvement behavioriste est)

⁶⁰ Appréhende toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble de relations formant la structure.

⁶¹Henri Boyer : Ecrivain, Sociologue, Directeur de la collection Langue et parole, Directeur de la collection Sociolinguistique.

⁶² Les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. C'est par exemple: un article de presse, un extrait d'une émission de radio ou d'un film, une photo, une brochure ou un souvenir de vacances. Dans une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues, l'importance des documents authentiques est soulignée car ils ont été conçus dans un objectif communicatif et non pour seulement illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible : les apprenants les trouvent pour cela probablement plus motivants que les documents conçus pour l'enseignement de la langue. (Purcel, Utiliser les documents authentiques dans la classe de français)

incapable de rendre compte de l'occurrence, dans les productions verbales d'un individu, de phrases entièrement nouvelles, c'est-à-dire de combinaisons d'éléments linguistiques encore jamais produites et renforcées, donc non apprises » (Gaonac'h, 1991, p. 31).

Il y a ensuite (mais pas forcément par ordre chronologique) d'autres théories qui sont en lien avec le béhaviorisme mais elles portent des évolutions comme « les théories médiationnelles ». Les différences de ces théories et du béhaviorisme se trouvent dans le fait qu'elles prennent en compte, « pour expliquer les comportements, autres chose que ce qui est strictement observable » (Gaonac'h, 1991, p. 37). Nous voyons ensuite « la Gestalt-Psychologie » qui observe que « l'essence même d'un apprentissage est de conduire à des modifications dans les potentialités comportementales de l'individu » (p. 75) au contraire du béhaviorisme qui est basé sur la répétition pour l'apprentissage.

17. Le cognitivisme : une approche complémentaire

Après le béhaviorisme, la psychologie constructiviste et ses dérivées, apparaît entre autres le cognitivisme. Le cognitivisme, extension du constructivisme, s'intéresse à l'étude des processus intra-individuels. Le lien avec l'apprentissage est selon Pekarek le suivant:« [...] l'apprentissage, en tant qu'activité socio-cognitive, est intrinsèquement lié à l'établissement de sens, de contextes sociaux et de rapports interpersonnels » (Pekarek Doehler, 2002, p. 119).

Selon ce courant l'étude de l'environnement de l'apprenant est primordiale car cela signifie « étudier les modes de participation de l'apprenant aux pratiques sociales et s'interroger sur le type de collaboration interactive dans lequel il se trouve impliqué, car cette participation/collaboration entraîne des modalités particulières de régulation sociocognitive de la situation et donne par conséquent lieu à des types spécifiques de pratique langagière et de travail discursif » (Pekarek Doehler, 2002, p. 119).

Même si cette méthode se caractérise par « l'absence d'un objectif pédagogique spécifique » (Pekarek Doehler, 2002), Pekarek parle d'une situation/pratique interactive dans le milieu de classe, proposant des discussions sur des sujets

d'actualité, des débats ou encore des discussions à propos de littérature. L'interaction est donc liée avec les activités du discours mais toujours dans un contexte scolaire.

18. Le constructivisme piagétien : ses méthodes

Il est intéressant de voir l'influence du constructivisme dans la linguistique. A l'image d'un ordinateur, ce système est composé essentiellement de quatre parties : « un dispositif d'entrée (saisie) des informations ; une mémoire (stockage des connaissances) ; un dispositif de traitement, qui peut accomplir un ensemble d'opérations sur les informations (issues de l'entrée, ou du système de stockage) ; un dispositif de sortie » (Gaonac'h, 1991, p. 109).

Ce courant promeut l'erreur qui est « [...] tant que la réussite indice d'apprentissage, puisqu'elle signifie le besoin d'apprendre, et fonde l'apprentissage à venir (c'est ce que J. Piaget appelle la déséquilibration) » (Blanchet P. , 1998, p. 120).

Cette modélisation théorique répond à la finalité apprendre à apprendre, aujourd'hui largement souhaitée dans tous les champs didactiques. Au centre des méthodes basées sur ce courant se trouve l'interaction. Le principe fondamental qui préside à l'interaction et au dialogue dans l'interaction est « la réflexivité et le jeu nécessaire de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation qui sous-tend tout apprentissage » (Arditty & Vasseur, 2002, p. 259)⁶³.

Les approches les plus connues basées sur le constructivisme sont l'approche communicative, l'approche actionnelle et l'apprentissage par les tâches.

18.1. L'approche communicative⁶⁴

« Ce qui compte ce n'est pas de faire des progrès en langue, mais de se servir de la langue. » Martinez, 1996

L'approche communicative a émergé dans les années 1970, alors que les méthodologies en vigueur commençaient à afficher leurs insuffisances. « [...] Alors que

⁶³ ARDITTY Jo, Université Paris VIII. Marie-Thérèse VASSEUR, Université Paris V.

⁶⁴ Approche : pour ne pas employer les termes de « méthode » ou de « méthodologie », trop associés à une certaine rigidité des courants didactiques antérieurs. **Source spécifiée non valide.**

la communication en classe de L2 en général a fait l'objet d'analyses détaillées, l'organisation interactionnelle tout comme le fonctionnement social des activités dites « communicatives » ou « conversationnelles » ont reçu seulement une attention limitée » (Pekarek Doehler, 2002, p. 117)⁶⁵.

L'objectif d'apprentissage d'une langue est principalement communicatif. C'est-à-dire, utiliser la langue pour communiquer dans la vie quotidienne ou/et à des situations plus spécifiques, entre autres professionnelles. Contrôler l'action par la connaissance de structures renvoie à la transformation des savoirs linguistiques en actions communicatives comme le dit Berthoud⁶⁶ (2002, p. 268), et c'est à ce prix que nous aurons un apprentissage de la langue pour la communication.

Contrairement, alors, au béhaviorisme qui privilégie les formes de la langue pour arriver aux usages, l'approche communicative privilégie les usages pour ensuite en étudier les formes.

L'émergence de cette approche est liée au besoin de répondre à deux questions : « (1) Comment promouvoir l'intégration européenne et la mobilité des populations en développant l'apprentissage des langues ? (2) Comment inciter les adultes à apprendre les langues et comment adapter au mieux cet apprentissage à des besoins sociaux et professionnels très divers ? » (Avolonto, A. et Guidigbi, M., 2011, p. 69).

L'organisation de cette approche est la suivante : les théoriciens communicatifs ont déterminé les situations de communication dans lesquelles les adultes sont susceptibles de se retrouver. « Les besoins langagiers seront ensuite transformés en besoins d'apprentissage, lesquels deviennent des objectifs d'apprentissage » (Avolonto, A. et Guidigbi, M., 2011, p. 70). Car, comme le dit Puren, « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible » (Puren, C., 1998 cité par Chibani, 2013, p. 123). Aujourd'hui,

⁶⁵Simona Pekarek Doehler est professeure ordinaire de linguistique appliquée à l'université de Neuchâtel.

⁶⁶ Professeur ordinaire à l'université de Lausanne. Faculté des lettres, section des sciences du langage et de l'information. Centre de linguistique et des sciences du langage.

nous ne cherchons plus la compétence linguistique mais la compétence communicative.

Chibani met l'accent au centre de la culture dans cette approche car « la composante culturelle s'instaure comme un élément de la compétence communicative » (Chibani, 2013, p. 123)⁶⁷. Pour communiquer, la langue ne suffit pas. Nous avons besoin, pendant l'apprentissage, d'échanger autour des différentes cultures des différents locuteurs.

A part la culture, les besoins de l'apprenant sont aussi au centre de cette théorie car l'objectif est d'« apprendre non pas simplement à produire des phrases dans une langue étrangère mais à communiquer dans cette même langue. Cela signifie que les orientations méthodologiques et les matériels proposés doivent être de mieux en mieux « ciblés », c'est-à-dire de mieux en mieux adaptés à la spécificité et aux besoins [...] de groupes d'apprenants précis » (Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 12).

L'idée centrale de cette approche est que les activités de langage (les interactions langagières) puissent être un élément sinon déterminant, au moins facilitateur de la maîtrise des structures de la langue. Nous n'enseignons pas la grammaire en tant que telle mais nous laissons le soin à l'apprenant de la découvrir en « s'expérimentant » au français. L'autonomie de l'apprenant est donc aussi primordiale pour cette approche, car comme nous avons déjà vu que « la référence au « communicatif » va de pair, dans les écrits didactiques, avec la référence au constructivisme piagétien. On y insiste sur l'activité de l'apprenant, qui construit lui-même sa compétence, à travers son propre parcours d'apprentissage » (Gaonac'h, 1991, p. 198).

Comme toutes les approches que nous avons citées jusqu'à maintenant dans notre analyse, le lieu d'apprentissage et des interactions est la classe. « [...] la classe est un milieu fortement ritualisé, loin d'être naturel » (Martinez, 1996, p. 40). Cicurel explique à ce sujet que « si apprendre une langue en classe n'est pas la même chose que l'apprendre en situation naturelle, c'est parce que, entre autres, dans le premier cas, se fait jour la nécessité de créer des contextes « artificiels » destinés à encadrer les énoncés produits ou rencontrés » (Cicurel, 2002, p. 180).

⁶⁷ Doctorante, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat.

Cependant, Clerc insiste sur la transformation de ce milieu en un lieu de reproduction de la vie : « la classe de langue, même si elle reste un lieu de « finctionnalité » (les apprenants étant obligés de se transformer « en locuteurs fictifs de la langue cible », Cicurel 1996) cherche à reproduire le théâtre de la vie pour offrir à l'apprenant un ensemble représentatif des tâches communicatives auxquelles il sera confronté à l'extérieur » (Clerc, 2002, pp. 205-206)⁶⁸.

En France ce théâtre est la réalité, la vie de tous les jours, les apprenants sont donc habitués à ces tâches communicatives décrites par Clerc. Ce qu'il manque, c'est un lieu pour la réflexion sur ces tâches que sont les expériences vécues dans la vie quotidienne. Nous faisons, donc, l'hypothèse que ce théâtre peut être une façon de tirer des enseignements et des compétences dans la langue étrangère à partir de la reproduction de nos propres expériences vécues.

18.2. L'approche actionnelle et l'apprentissage par « les tâches »

« Entre l'apprentissage d'une langue en milieu institutionnel où tout est organisé pour que l'on apprenne et l'acquisition qui s'effectue en milieu social par le contact et la rencontre avec les natifs, l'opposition tend à s'atténuer par les effets des innovations méthodologiques [...] » (Cicurell, F. et Véronique, D., 2002, p. 9)⁶⁹. Ces innovations sont, entre autres, la direction prise vers une approche basée sur des situations réelles, l'approche actionnelle.

« Les enjeux de l'intégration européenne et de la mondialisation, caractérisée par la circulation, l'employabilité, l'adaptation et la flexibilité des individus dans des pays où la langue dominante n'est pas leur langue natale, ont contribué à modifier le paysage de la didactique des langues » (Marin, 2013, p. 167)⁷⁰. Le Cadre Européen de Référence des Langues a importé dans la didactique des langues une nouvelle approche que nous allons nommer « actionnelle » car elle se base sur l'action et le pouvoir d'agir pour

⁶⁸ Maître de conférences. Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse.

⁶⁹ Georges Daniel Véronique est professeur de linguistique française et d'études créoles à l'Université de Provence et directeur de recherche dans les formations doctorales de linguistique et de didactique de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Francine Cicurel est professeur des universités en linguistique et didactique du français langue étrangère, à l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle.

⁷⁰ Présidente du comité scientifique aux universités de Paris-Est Créteil et Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

l'apprentissage du français. D'un autre côté, nous avons l'approche par « les tâches »⁷¹, antenne de l'approche communicative. Les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues « ne sont pas très explicites sur ce sujet, mais pour la plupart des commentateurs, la perspective actionnelle (PA) se situerait dans le prolongement naturel de l'approche communicative (AC) » (Puren, 2008). Ainsi, nous allons trouver les points communs et les différences entre ces deux approches.

Commençons par la distinction que Marin fait entre ces deux approches :

Le parallélisme entre le microcosme de la classe et la société se retrouve dans la distinction entre apprentissage et usage de la langue qui lui-même redouble l'opposition tâche vs. action. La « tâche » peut être considérée comme désignant l'activité de l'apprenant au cours de processus d'apprentissage en classe, alors que l'« action » s'applique à l'usager dans sa vie sociale, déterminant ainsi deux types d'agir, l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage. (Marin, 2013, p. 171).

Selon Christian Puren⁷² (2003) la grande différence entre l'approche communicative et l'approche actionnelle se trouve dans la définition opposée de « tâche » (activité d'apprentissage) et « action » (activité sociale). La première est donc basée sur la perspective langagière (action en langue) et la deuxième sur la perspective culturelle (action en culture). « L'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative » (Puren, 2008, p. 1).

La plus grande différence est basée sur l'authenticité des situations. Selon, Marin (2013, p. 168) « l'accent porté sur la notion de situation de communication authentique dans les approches les plus récentes de la didactique des langues – étrangère, seconde, mais aussi maternelle – rapproche les deux univers que sont l'école et la vie professionnelle, dite active ». La tâche en classe est censée constituer une

⁷¹ Selon le Cadre Européen, il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données. (<http://natalim33.123.fr/Tache.htm>)

⁷² Université Jean Monnet de Saint-Etienne.

propédeutique⁷³ à l'action dans le contexte de la vie sociale. Nous ajoutons ici l'hypothèse que cette tâche peut aussi jouer un rôle d'analyse ou de réflexivité après l'action.

Nous envisageons donc la notion de tâche et de compétence dans son articulation entre le monde du travail et le monde de l'école. Dans l'approche actionnelle nous continuons à parler de tâches qui sont cependant étudiées dans des environnements sociaux actifs. Autrement dit, « la didactique de l'enseignement des langues tend actuellement à promouvoir la notion de tâche, selon le modèle anglo-saxon (TaskBased Learning), parallèlement au développement de l'approche par compétences, dont l'une des caractéristiques est d'appréhender les savoirs et les habiletés cognitives en situation » (Marin, 2013, p. 167). La tâche est donc devenue, dans la perspective actionnelle actuelle, un instrument de médiatisation des savoirs « [...] qui passe par un dispositif didactique au service de leur construction et de leur mobilisation par des élèves [...] » (Marin, 2013, p. 168).

La distinction que font certains auteurs entre ces deux approches est donc valable car l'ouverture des frontières et les nouveaux objectifs de l'Europe nous amènent à un changement radical : « il ne s'agit plus d'échanger ponctuellement des informations, comme le supposait l'approche communicative, mais d'agir, et surtout de co-agir avec le langage dans le cadre d'un projet aux finalités communes à des partenaires de langue maternelle différente » (Marin, 2013, p. 171).

Les situations d'enseignement/apprentissage des langues vivantes relevant de l'approche actionnelle mobilisent la prise en compte de trois mondes : « (i) du monde objectif de la connaissance scientifique ; (ii) du monde normatif – social – qui établit et prescrit des formes d'interactions entre les individus, reconnues comme légitimes dans des contextes spécifiques ; (iii) du monde subjectif correspondant à l'ensemble des expériences vécues par un individu ou connues de lui, incluant ses désirs, ses émotions, ses projets » (Marin, 2013, p. 169).

⁷³ Du grec ancien προπαιδεύω (« enseigner auparavant »), composé de πρό (« devant » ; « auparavant ») et παιδεύω paideuein (« élever (un enfant), instruire »). Le mot est passé par l'allemand Propädeutik avant d'arriver en français.
Définition : Qui facilite l'apprentissage d'autres choses.

Si nous nous posons la question du rôle du formateur de français au sein d'une telle méthode nous réalisons que pendant une situation d'interaction, le tuteur est là pour soutenir l'apprenant, il « [...] pourra jouer un rôle approchant » (Arditty & Vasseur, 2002, p. 257). L'aide de l'autre ne se limite pas à des savoirs de type strictement linguistique. « Il propose une aide et un accompagnement qui se situent au niveau plus global de l'accompagnement continu et progressif de la tâche discursive. Plus généralement, on peut parler de soutien au développement de la capacité à participer à des interactions sociales et langagières multiples et différenciées dans la nouvelle communauté discursive » (Arditty & Vasseur, 2002, pp. 257-258).

19. Autres approches

Pour finir, nous allons nous référer ici à deux autres approches qui sont en lien avec l'enseignement par les tâches et qui incluent l'idée de l'accompagnement de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage du français.

Premièrement, l'« enseignement fonctionnel du français langue étrangère » dont nous parlons aujourd'hui comme faisant référence « à tout public visé par un enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre » (Lehmann, D., p. 128 cité par Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 58). Les migrants qui cherchent un travail ou les étudiants nouvellement arrivés en France ayant comme objectif l'entrée à l'université, en sont quelques exemples. « Une telle orientation pose en son principe le centrage de l'enseignement de l'apprenant, et donc la nécessité d'identifier avec le plus d'exactitude possible les besoins des apprenants » (Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 58).

Ensuite, la pédagogie différenciée est aussi basée sur la prise en compte de la diversité qui commence à poindre dans la didactique du F.L.E. Cette diversité consiste en une aide différenciée à la tâche : « les élèves ont à réaliser une tâche commune, mais l'aide qui leur est proposée est plus ou moins importante ; en fonction de leurs difficultés à réaliser l'activité, ils vont choisir le type de fiche qui leur convient » (Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 195). L'idée de l'accompagnement est de notre point de vue au centre de ces approches.

Pour conclure, nous allons utiliser la fameuse maxime du philosophe latin Sénèque « Non scolae sed vitea discimus⁷⁴ » qui nous rappelle « la difficulté de tout enseignement institutionnalisé, à savoir le décalage qui existe entre la façon dont on traite le savoir à acquérir, dont on tente de transmettre aux élèves ce qui est inscrit au programme scolaire et les exigences auxquelles ces élèves sont confrontés dans la vie réelle » (El Korso, 2013, p. 29)⁷⁵.

Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'« apprendre une langue étrangère [...] ne consiste pas à construire un nouveau monolinguisme, cohabitant de manière séparée avec un monolinguisme initial. Apprendre une langue étrangère, c'est devenir un sujet plurilingue, capable de puiser dans les ressources multiples de son répertoire les mots, s'exprimer, de communiquer, de s'identifier et de comprendre dans des situations diversifiées » (Castellotti V. , 2001, pp. 105-106)⁷⁶. La communication, la culture, les besoins, le pouvoir d'agir et la rencontre de l'autre doivent être au centre de l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère si nous voulons suivre les changements que le monde subit aujourd'hui.

Cette analyse nous amène à nous interroger sur l'efficacité d'un accompagnement imposé dans le cadre d'un apprentissage/enseignement du Français Langue Etrangère, pour l'amélioration et le développement de cet apprentissage auprès des primo-arrivants dans un contexte francophone. L'approche actionnelle, la dernière approche proposée par le Cadre Européen, est-elle la solution ? Ou avons-nous besoin d'utiliser et mélanger plusieurs méthodes en mettant l'accent sur l'accompagnement à travers l'expérience de l'apprenant ?

⁷⁴ On n'apprend pas pour l'école mais pour la vie

⁷⁵ Professeur à l'université d'Oran/ Laboratoire LAROS en Algérie.

⁷⁶ Professeur à l'université François Rabelais à Tours : Sociolinguistique et didactique des langues (SODILANG).

III. La place de la langue maternelle à l'enseignement/apprentissage du F.L.E.

« Apprendre la langue de l'Autre, c'est faire le point sur sa langue à soi » (Blanchet P. , 1998, p. 188).

Quelle que soit la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la question de la relation entre la langue maternelle des apprenants et la langue étrangère, et avec les autres langues connues des apprenants se pose et s'impose. « Après une longue époque où le recours à la langue maternelle a été banni de la méthodologie du FLE [...] l'emploi restreint de la langue maternelle en classe de langue étrangère commence à affleurer » (Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 198).

Selon Castellotti, l'importance de la langue maternelle réside sur le fait que « le système intériorisé par l'apprenant de cette langue, apparaît comme un élément déterminant de la construction et l'évolution de l'interlangue [...] » (Castellotti V. , 2001, p. 72), c'est-à-dire de « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible » (Vogel, 1995, p. 19 cité par Suchet, 2009, p. 52). L'interlangue étant l'intermédiaire pour l'acquisition de la langue seconde, met l'accent à l'importance de la langue première de l'apprenant.

On retrouve deux conceptions de la langue de départ qui suivent une évolution chronologique de l'analyse du statut de la Langue maternelle dans l'apprentissage, celle où elle constitue un obstacle et celle où elle représente plutôt une aide à l'apprentissage. Nous avons fait ici un chapitre avec les différents auteurs qui parlent de la place de la langue maternelle et leurs arguments.

20. Retour historique

La langue maternelle trouve sa place dans l'enseignement du français langue étrangère après les années 80, car avant elle était une sorte de tabou. « Ce n'est que très récemment (et encore très partiellement) que la langue première commence à retrouver un droit en classe de langue étrangère, grâce à la conjonction de recherches

menées d'un point de vue cognitif, d'une part, et d'un point de vue sociolinguistique, d'autre part. Ces deux directions font apparaître, en effet, le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs » (Castellotti V. , 2001, p. 19).

L'évolution de la perception de la langue maternelle à l'apprentissage d'une nouvelle langue est bien illustrée par Castellotti et Moore (1999, p. 10) :

Les spécialistes de l'acquisition avaient jusque-là plutôt considéré les traces de la langue première (L1) dans les procédures en langue-cible (L2) comme les indices d'incompétence. Les chercheurs spécialisés dans les études sur le bilinguisme traitent au contraire ce type de marques comme les traces de ressources discursives complexes, aux fonctions multiples, dont les statuts reflètent des réorganisations du répertoire linguistique et des modes de fonctionnement de l'interlangue.

Si nous mettons la culture de l'apprenant, et donc sa langue maternelle, au centre de l'apprentissage/enseignement du F.L.E., il faut donner une place à la culture de la langue française. Ces deux cultures co-existent dans la classe de langue car c'est « un espace où se rencontre la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner » (Redouane, 2011, p. 23)⁷⁷. Pour éviter les conflits entre ces deux cultures, il est important de leur donner une place égale. Vigner Gérard⁷⁸ (2004), en se référant à la scolarisation des enfants migrants il dit qu' « il est important que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil ne s'effectue pas au détriment de la langue maternelle. [...] Il faut favoriser une attitude réflexive sur le rapport entre les différentes langues. [...] Favoriser la comparaison des langues est un moyen de diminuer les tensions ».

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent la place de la langue maternelle dans la didactique du français dépend de la méthodologie choisie. Ainsi, la méthodologie mécaniste (behaviorisme) relève une approche directe de la langue étrangère car elle n'a pas recours à la langue maternelle, au contraire de la

⁷⁷ Associate Professor, Modern Languages and Literatures, Montclair State University, Etats-Unis.

⁷⁸ Chargé de cours à l'université Paris III, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de lettres, académie de Versailles.

méthodologie cognitiviste qui est indirecte puisqu'elle a recours à la langue maternelle. (Galisson, 1980, p. 64)

Nous allons voir quelques arguments des différents linguistes pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère en passant par la langue maternelle.

21. Comparaison des L1/L2

Quelques points positifs en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir comparer ces deux langues. « La réflexion implique la capacité de comparer la première langue avec les langues étrangères, ce qui peut aider, au niveau avancé, à l'analyse de l'interlangue⁷⁹ » (Menéndez-Lopez, M. et Marley, D., 2011, p. 57)⁸⁰.

En comparant les deux langues nous faisons des hypothèses sur la fonction, la grammaire etc de la langue étrangère, qu'ensuite nous confirmons ou pas en travers de la réflexion sur nos expériences vécues. « Le recours à L1 peut à l'évidence servir de dynamique à l'apprentissage en facilitant le recouvrement de formes et la formulation des hypothèses » (Castellotti, V. ; Moore, D., 1999, p. 67).

Même si « [...] la tendance initiale des pédagogues a été de considérer la L1 comme une source d'erreurs lors de l'appropriation de nouveaux systèmes » (Martinez, 1996, p. 21), aujourd'hui il y a plusieurs linguistes qui insistent sur le fait que « le recours à la langue première aide sans doute l'apprenant à structurer ses deux systèmes et se révèle de nature à faire naître des hypothèses sur la L2 » (Giacobbe, 1990 cité par Martinez, 1996, p. 22).

Pour Blanchet (1998, p. 69), « toute activité scientifique et tout comportement humain (et surtout l'enseignement-apprentissage d'une langue), s'organisent effectivement notamment autour d'une certaine "comparaison" ».

79 L'interlangue ou la langue intermédiaire est, en linguistique, un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue cible. Celle-ci peut se produire entre un dialecte et une langue standard, ou dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde (Wikipédia, http://fr.wikipedia.org/wiki/Interlangue_%28linguistique%29)

80 Marga Menéndez-Lopez : Senior Tutor in Spanish, Université du Surrey. Dawn Marley : Senior Lecturer in French. Université du Surrey.

22. *Reconstruction de la représentation du monde*

Martinez explique la différenciation que plusieurs auteurs font entre langue première et seconde : « alors que la L1 est celle à travers laquelle se construit la fonction de représentation de réel, appelée aussi fonction symbolique, la langue apprise en seconde se borne à permettre la communication. » Elle s'oppose cependant à cette logique en déclarant que « [...] l'apprentissage d'une nouvelle langue est à l'origine d'une recomposition du monde et, entre autres, d'une reconstruction de l'image que l'on se fait de sa propre langue » (Martinez, 1996, pp. 20-21). Il y a l'idée que l'utilisation de la L1 nous amène non seulement à apprendre la langue étrangère mais à reconstruire notre langue maternelle et la représentation du monde que nous faisons.

23. *Analyse de la L1 pour accéder à la L2*

Galisson Robert (1980, p. 126) croit que nous ne portons « [...] pas assez d'intérêt à la compétence référentielle (ou compétence domaniale) du sujet apprenant, c'est-à-dire aux savoirs ou savoirs-faire qu'il possède déjà en langue maternelle [...]. Cette composante fondamentale de la compétence communicative – composante pour partie transférable d'une langue à une autre – peut jouer un rôle d'accélérateur dans la maîtrise de l'outil linguistique étranger. » Et il continue en disant que « [...] dans la mesure où il est difficile de se priver de l'appui du connu, de conceptualiser du neuf avec des débutants en langue étrangère, la détermination de l'input au stade initiatore devrait plus régulièrement passer par l'analyse des connaissances référentielles de l'apprenant. »

Cette connection entre les deux langues est bien illustrée par Verdelhan qui dit qu'« en FLE, l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français » (Verdelhan, 2002)⁸¹.

⁸¹ Michèle Verdelhan-Bourgade : Professeur en sciences du langage à l'Université Paul Valéry-Montpellier III (France). Dans le cadre de l'équipe DIDAXIS (in DIPRALANG EA 739), elle consacre ses travaux à la didactique du français.

Les deux langues sont totalement liées de façon à ne pas pouvoir les détacher pour étudier la L2. Plus précisément, en ce qui concerne l'expression orale, Muller mentionne que les compétences des apprenants en Langue 2 dépend de leurs capacités « [...] à produire des genres interactifs oraux dans leur langue 1 » (2013, p. 320). Autrement dit, « s'ils sont confrontés à un support complexe, les locuteurs sont susceptibles de manifester des réactions complexes, comme ils en sont capables dans leur langue » (Muller, 2013, p. 320). Il est donc important en tant que formateur du F.L.E. de connaître les capacités des apprenants dans leur langue maternelle.

Dans la même logique, il peut y avoir des effets négatifs à l'acquisition de la nouvelle langue qui trouvent leur source dans la langue maternelle. Plus précisément, « la langue maternelle forme comme un filtre par lequel passe les acquisitions du français » (Auger, 2004, p. 15). Comme nous le savons déjà il y a des filtres phonologiques qui empêchent l'écoute de certains sons. Mais cela existe à tous les niveaux, c'est-à-dire, en syntaxe en particulier du lexique et au niveau de valeurs qui empêchent l'acquisition de la nouvelle langue, comme nous le voyons dans la recherche faite en 2004 intitulée « Comparons nos langues » (Auger, 2004).

Pour Vygotsky, « L'acquisition d'une langue étrangère est à entendre comme l'acquisition d'un nouveau système de signe à partir des systèmes déjà intériorisés au sein desquels la langue maternelle occupe évidemment une place centrale » (Calaque, 1997, p. 112)⁸².

Ce lien s'affirme aussi dans l'étude qui a été effectuée par Castellotti et De Carlo : « Les enseignants que nous avons interrogés ont souvent vérifié que les difficultés en langue étrangère dérivent d'une mauvaise maîtrise du fonctionnement de la langue maternelle ou de blocages psychologiques » (Castellotti, V. et De Carlo, M., 1995, p. 79).

A l'inverse, si la connaissance de la langue maternelle est largement utilisée pour l'accès à la langue étrangère, « de nombreux enseignants ont aussi cité le cas d'élèves en difficulté en langue maternelle, pour lesquels l'apprentissage d'une langue étrangère intervient comme un facteur positif, en permettant un déblocage, et produit

⁸² Elizabeth Calaque s'intéresse aux problèmes de lecture et de compréhension de textes en français langue maternelle et étrangère. Elle travaille au Laboratoire de Didactique et Linguistique des langues de l'Université Stendhal - Grenoble III avec l'équipe de Michel Dabène.

des effets bénéfiques dans les deux langues » (Castellotti, V. et De Carlo, M., 1995, p. 79).

24. Alternance des langues

Castellotti et Moore dans leur ouvrage « Alternances des langues et construction de savoirs » parle d'une alternance entre langue maternelle et langue seconde qui sert à l'apprentissage de la langue cible, ils montrent « comment, dans des situations extrêmement diverses porteuses d'enjeux parfois aux antipodes les uns des autres, les alternances interviennent non seulement comme véhicules mais apparaissent aussi comme constitutives de la construction des savoirs et des savoir-faire, à différents niveaux » (1999, p. 13).

Chaque langue est importante dans la procédure d'apprentissage car elle « sert un objectif précis d'apprentissage et que c'est la manière de les alterner qui participe activement à la construction conceptuelle et à la mise en place des savoirs » (Castellotti, V. ; Moore, D., 1999, p. 11). Cette alternance est importante car « au-delà des différences, les langues partagent d'innombrables caractéristiques communes » (Castellotti, V. et De Carlo, M., 1995, p. 81).

Cette alternance des langues emmène l'apprenant à l'intégration des points communs ou différents entre les deux langues qui peuvent faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue. Comme le dit Blanchet (1998, p. 170), « L'intégration des savoirs grammaticaux (notamment issus de la L.M.) dans le F.L.E. crée une cohérence et une dynamique heuristique très positives ».

E. Roulet, affirme la nécessité d'une pédagogie intégrée ou globale entre langue maternelle et langue étrangère en s'appuyant sur deux hypothèses :

- *l'apprenant acquerra d'autant plus facilement et durablement l'emploi d'une certaine type de structure ou d'un sous-système de la langue étrangère qu'il en aura compris préalablement les principes à propos de sa langue maternelle ;*
- *les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes et comprendre ces structures ou sous-systèmes dans la langue maternelle*

peuvent être réutilisés avec profit dans l'apprentissage des langues étrangères (cité par Boyer, Butzbach, & Pendanx, 1990, p. 216).

Pour finir, citons Jim Cummins (1986, p. 82 cité par Castellotti, 2001, p. 114) et sa théorie de la 'compétence commune sous-jacente' qui a été développée au début des années 1980. Cette théorie établit que l'appropriation bilingue repose sur une interdépendance du développement dans les deux langues, qui s'appuie sur un socle commun. Autrement dit, « [...] deux langues, ou plus, utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central » (TEL2L).

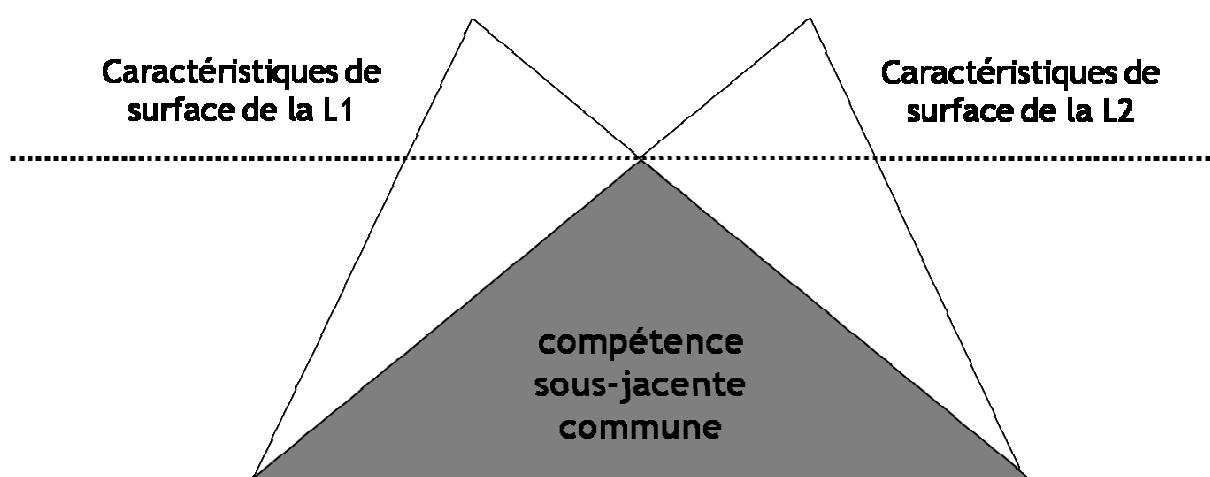


Figure 5. Représentation du "double iceberg" de la compétence bilingue, d'après Cummins (1986 : 83).

Nous pouvons finalement conclure que « l'étude précoce d'une langue [...] étrangère ne peut avoir d'utilité que si on l'associe à la langue maternelle » (Compayre, G., 1880, p.97 cité par Castellotti, 2001, p. 67).

La langue maternelle fait partie intégrante du parcours de nouvel-arrivant. Dans l'idée d'un accompagnement à l'apprentissage du français, connaître le parcours de l'apprenant et le lui faire découvrir est une étape nécessaire, car la continuité de l'expérience nous amène à l'acquisition des compétences par l'intériorisation des expériences vécues. Prendre en compte la langue maternelle de l'apprenant, c'est prendre en compte l'apprenant individu pour mieux l'accompagner.

Chapitre 4. Formation-Expérience-Alternance

La notion de l'expérience est une notion complexe. Nous allons essayer de la définir ici en tant que processus d'apprentissage et de formation. Cette partie de la recherche théorique s'appuie sur nos questionnements : La formation d'adulte est-elle aussi créée dans le but de confier ce processus aux experts de l'éducation des adultes ? N'est-elle pas un processus permanent et vital qui ne se résume pas à un cours de quelques heures mais où chaque adulte évolue et s'autoforme dans son propre système en réagissant avec la partie socioculturelle, physico-cosmique et avec soi-même ?

Les enfants apprennent en observant et en posant des questions au besoin. Ils construisent leurs valeurs par leurs parents, leurs proches. Ils apprennent à vivre en société, à co-vivre avec les autres. « Toutes ces expériences comportent des actions qui peuvent devenir autant de sources d'apprentissage dans la mesure où la personne réfléchit à la suite de son action. » (Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D., 1999, p. 13). Ces apprentissages se construisent en rapport avec les problèmes rencontrés. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait expérience. Pour les primo-arrivants les situations qui créent problème sont multiples. Ils ont des difficultés pour s'exprimer et communiquer dans leur vie quotidienne. Les étrangers qui vivent en France, « font l'expérience du français » tous les jours. Autrement dit, dans chaque petite expérience, une situation problématique, dans la vie quotidienne, les primo-arrivants tenteront « de comprendre ce qui les entoure pour mieux ajuster leur action et être ou demeurer efficaces. » (p. 14) Comme le disent Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999, p.14) « nous devons continuellement apprendre à nous ajuster si nous voulons nous adapter au monde dans lequel nous vivons ».

Mais avant de commencer l'analyse de notre situation de l'accompagnement de l'apprentissage du Français Langue Etrangère, nous allons nous intéresser au concept de l'expérience, qui selon Stehno (1986) est le mode d'apprentissage le plus ancien, en analysant les définitions que les différents auteurs lui donnent. En effet, il n'y a pas une définition unique de l'expérience mais plusieurs qui se croisent et ils se complètent.

IV. Expérience

« L'expérience ne peut se constituer que dans l'action, mais dans le même temps, c'est aussi grâce à cette expérience que l'action efficace est possible. »

(Guy Jobert, 2012-4, p. 5-7)

25. Les deux faces de l'expérience

Patrick Mayen⁸³ (2009, p. 139) fait la distinction entre l'expérience-processus et l'expérience-produit. « Conservation en mémoire des événements ou des situations vécues antérieurement, susceptibles de contribuer à modifier les manières de penser et d'agir. C'est l'expérience-processus qui se distingue de l'expérience-produit. Cette dernière assimilable à un habitus est un système organisé des manières de se représenter le monde, des manières de se situer, de penser et d'agir. » Roelens Nicole⁸⁴ (1989, p. 68) distingue aussi « deux acceptations courantes de l'expérience :

- l'expérience comme confrontation à quelque chose de nouveau pour la personne, comme rupture du cours habituel des choses [...]
- l'expérience déjà constituée [...] comme cadre de pensées et d'actions ».

La première acception renvoie à la notion « faire l'expérience de » qui est l'essai de la personne de trouver sa place dans une situation sans avoir de représentations éprouvées. Dewey nomme cette expérience « réfléchie » ou « seconde » (Girel, M., 2014, p. 32). Au contraire, la deuxième acception renvoie à la notion « avoir l'expérience de ». La situation est connue et la personne est capable d'une pratique ou d'un comportement structuré. C'est l'expérience « première » selon Dewey. Ces deux types d'expériences sont directement liés car l'expérience « réfléchie » transforme l'expérience « première ».

⁸³ Patrick Mayen, Professeur des Universités, Didactique professionnelle - Agrosup Dijon (Institut national supérieur des sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement.)

⁸⁴ Diplôme d'état de COSP; DEA de Psychologie; Doctorat, qualification comme maître de conférence. Ecrivain(e), Psychologue du travail, analyste des interactions

Barbier⁸⁵ et Zeitler⁸⁶ distinguent aussi deux caractéristiques de l'expérience, en tant qu'action sur le monde et action sur la personne : « Le concept de l'expérience présente en effet la caractéristique de pouvoir jouer sur deux registres de signification : ce qui arrive au sujet et ce qui arrive à l'environnement dans leurs rapports réciproques par la médiation de l'activité. » (Barbier, J.-M. et Zeitler, A., 2012, p. 107). Dewey (1938, cité par Barbier, J.-M. et Zeitler, A., 2012, p. 109) qualifie ces deux composantes de l'expérience d'« active » et de « passive ». « La partie active est l'action de la personne sur le monde, tandis que la partie passive est la trace laissée par l'action du monde sur la personne. » L'action transforme alors, tant la personne que le monde où elle habite. C'est une action à la fois sociale et en même temps subjective.

26. Expérience et Problématisation

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, une situation qui pose problème nous amène à y réfléchir pour trouver des solutions et donc, elle facilite le processus d'apprentissage bien plus qu'une situation imposée. C'est ce qu'explique D. Schön quand il dit « qu'une pratique, pour être source d'apprentissage, doit se laisser problématiser » (cité par Kerzil, J., 2009, p. 206). Le but d'une telle procédure réflexive est de « réussir à conscientiser le processus qui a permis d'aboutir à un résultat, afin de pouvoir à l'avenir s'en inspirer » (p. 206)

Anne-Catherine Oudart⁸⁷ nomme cette conscientisation de l'expérience, formalisation de l'expérience. Pour elle, formaliser son expérience, « c'est rendre compte de l'action vécue dans un double mouvement de l'intériorisation (réflexion sur l'action) et d'extériorisation (réflexion par l'action) » (Oudart, 2012, p. 155). La réutilisation de nouvelles compétences, tirées par un retour réflexif sur l'expérience vécue, dans de nouvelles expériences est la base pour une nouvelle analyse. Oudart pour argumenter l'idée de la transformation de la personne et des autres par le retour réflexif sur

⁸⁵ Ancien président de l'Association des Paralysés de France (APF)

⁸⁶ Travaille sur la construction de l'expérience professionnelle au cours de l'action. Les travaux abordent notamment la dimension sémiologique des apprentissages expérientiels que nous dénommons : les apprentissages interprétatifs. Ces travaux donnent lieu à une conception de démarches et de dispositifs de formation d'adulte.

⁸⁷ Maître de conférences en Sciences de l'éducation.

l'expérience vécue, cite Bézille (2006) : « Les questionnements et les réflexions suscités par cette confrontation au réel constituent certes un moment fort d'une dynamique autoformative et écoformative » ((2012, p. 155). Dewey décrit ce moment comme une reconstruction de la continuité de l'expérience. « Lorsque la continuité de l'expérience avec l'environnement est menacée, l'individu est « inquiet, troublé, déstabilisé ». [...] Il est obligé de mener l'enquête, de se mettre à penser pour trouver les moyens de résoudre des problèmes, de lever des obstacles [...] » (Mayen, P., 2014, p. 14). C'est ici que nous trouvons le lien avec les étrangers nouvellement arrivés en France. Chaque situation est une nouvelle expérience qui, la plupart du temps, crée problème. Pour la résoudre il faut chercher parmi les modèles et des règles linguistiques et culturelles. La plupart du temps, la réponse se trouve dans la bonne utilisation de la langue française ou du langage, dans des signes différents, propres à chaque culture comme moyens de la compréhension et de la communication.

Noel Denoyel⁸⁸ (2014, p. 164) explique aussi cette dimension de la continuité de l'expérience : « La continuité expérientielle de chacun se confrontant aux discontinuités de la vie et de ses activités fait que toute existence au monde est coexistence avec les autres ». Il ajoute donc la dimension d'hétéro et d'éco. L'expérience n'est pas un processus seulement personnel mais elle inclut, elle influence et elle transforme la tripolarité « éco », « hétéro », « auto » que nous allons dans le chapitre suivant.

27. Les expériences antérieures

Schutz (1987, cité par Muller, C. 2013, p.130) souligne une autre dimension de l'expérience, celle de l'homme qui s'appuie sur la réserve d'expériences antérieures pour interpréter le monde. Cette interprétation qu'il fera du monde va déterminer et guider ses actions dans le monde. Selon Dewey l'expérience a une continuité, c'est-à-dire que toute nouvelle expérience emprunte aux expériences antérieures de la personne pour transformer les expériences ultérieures. Comme le dit Mayen « L'expérience est [...] un processus vivant. » (Mayen, P., 2009, p.140)

⁸⁸ Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Tours.

28. Quelques caractéristiques de l'expérience

En essayant de définir ce qu'est une expérience, Mayen nous explique que c'«est d'abord le fait d'avoir vécu, pensé et agi dans des situations en se débrouillant des conditions, des tâches, des buts, des problèmes posés dans et par ces situations » (Mayen, P., 2009, p.140)

Selon Dewey « L'expérience est celle d'une situation chargée de suspens qui progresse vers son propre achèvement par le biais d'une série d'incidents variés et reliés entre eux. » (Dewey, Vivre une expérience, 2006, p. 68). Il induit qu'« il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence. » (Dewey, J., 2006, p. 59). On trouve ici la notion de l'éco et de l'interaction avec l'environnement qui est chère à Dewey. « Les choses - toute chose, chaque chose, au sens ordinaire ou non technique du mot « chose » - sont telles qu'elles sont expérimentées » (Dewey, 1905, p. 1014). Nous réagissons avec l'environnement, nous le transformons autant qu'il nous transforme. L'expérience est un mouvement qui concerne l'« auto », « hétéro » et « éco ».

Selon Jean-Yves Robin⁸⁹ (2009), il y a quatre propriétés qui permettent de définir l'expérience : « Elle est inédite, non programmable, elle n'est pas transmissible et elle relève dans certains cas de l'indicible. » (p. 142). Les expériences restent la plupart du temps incorporées et implicites. Il faut donc trouver la façon d'explicitier, analyser et finalement se transformer grâce à nos expériences. L'expérience est non programmable car nous ne pouvons pas la reproduire pendant la formation ou un autre moment. Comme le dit Louis-Marie Bougès⁹⁰ (2014, p. 128) « l'expérience personnelle ne se répète pas : elle se déploie dans un temps linéaire ». Elle est de ce fait non transmissible. Enfin, les mots sont impuissants pour faire revivre, expliciter ce qui s'est passé pendant une expérience. Dans ce cas elle relève de l'indicible.

⁸⁹ Professeur, UCO, ISCEA. Chercheur titulaire et membre du collège doctoral au CRF/CNAM de Paris – EA 1410. Directeur de recherche de l'Université de Nantes. Habilité par l'Université de Sherbrooke (Québec) pour co-diriger des thèses dans le cadre du Ph. D en éducation. Directeur de la collection « Défi-Formation », Éd. L'Harmattan. **Membre de** : L'ASIHVIF : Association Internationale des Histoires de Vie en Formation. L'AECSE : Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation.

⁹⁰ Docteur en science de l'Éducation.

Girel (2014) parle aussi de la relation entre culture et expérience, en affirmant qu'« il n'y a pas de sphère de l'expérience qui serait hors culture », position confirmée aussi par Dewey. Ce lien fait que l'analyse de l'expérience vécue par l'apprenant étranger, avec sa culture et son parcours, pendant une formation expérientielle est une tâche encore plus difficile pour l'accompagnateur car sa culture n'est pas directement liée à la culture de l'accompagné et ses expériences n'ont pas le même sens pour eux deux. Nous analyserons ce point dans le chapitre suivant où nous parlerons de la formation expérientielle.

Il faut désormais, faire la distinction entre action et expérience. Nous avons tendance à confondre ceux deux termes en pensant que nous parlons de la même chose. Or, comme Dewey le dit (cité par Barbier, J.-M. et Zeitler, A., 2012, p. 109), l'expérience n'est pas l'action mais le sens que la personne donne à son action. Autrement dit, les conséquences de l'action sur le monde et sur la personne. L'expérience conçue est « un processus de mise en sens du vécu par le sujet lui-même. » (Barbier, J.-M. et Zeitler, A., 2012, p. 113). Mayen (2014, p. 14) ajoute que « ce qui fait expérience, ce n'est pas l'action avec la situation, même réussie, ce sont les activités de pensée et la connaissance des caractéristiques des situations, des relations entre celles-ci et avec les caractéristiques de l'action qui en résulte qui peuvent ainsi s'abstraire de l'expérience vécue. » Le même auteur (2014, p. 21) nous amène donc, à la vérification que pour Dewey « toute expérience n'est pas éducative et donc pas constructive. »

Pour finir, dans le Centre national de ressources textuelles et lexicales du CNRS nous trouvons l'étymologie de l'expérience en tant que « connaissance acquise par la pratique » (Barbier, J.-M. et Zeitler, A., 2012, p. 108). Nous trouvons l'idée de l'apprentissage, de l'acquisition d'une connaissance, de l'objectif et de la finalité d'une expérience comme primordiale dans la définition de la notion de l'expérience. Dewey voit aussi une fin, un objectif quand il parle de cette notion : « Nous vivons une expérience lorsque le matériau qui fait l'objet de l'expérience va jusqu'au bout de sa réalisation [...] Il peut s'agir d'un travail quelconque que l'on termine de façon satisfaisante ; d'un problème que l'on résout [...] » (Dewey, J., 2006, p. 59). Il n'y a pas d'expérience s'il n'y a pas d'objectif. En essayant de résoudre une situation nous « avons une expérience » et en faisant un retour réflexif sur cette expérience nous

« faisons l'expérience de ». C'est cette différence dont nous allons parler dans le chapitre suivant.

29. S'expérencier

Pour Dewey avoir une expérience ne signifie pas forcément « faire l'expérience de ». Cela se traduit par le mot « s'expérencier ». Pour Mayen Patrick cela veut dire « conduire l'enquête, en y prenant une part active. [...] cela n'est possible que si les conditions s'y prêtent, d'une part, c'est-à-dire autorisent, favorisent et soutiennent le processus d'enquête, et si celui qui expérimente dispose des instruments pour le faire. » (2014, p. 12) Il faut des conditions spécifiques et précises pour réussir à faire l'expérience de.

Nous introduisons donc ici un nouveau mot dans la langue française, le verbe « s'expérencier » qui décrit l'action de « faire l'expérience de », exprimé en anglais par le mot « to experience », mot que nous trouvons fréquemment chez Dewey. Nous allons donc consacrer ici un peu de place à expliquer le choix du mot « s'expérencier » dans le titre de ce mémoire.

Etant donné que le vocabulaire français n'inclut pas ce mot, nous allons faire le lien avec d'autres langues comme l'anglais et l'allemand pour essayer d'en définir son sens. En anglais, Dewey utilise le mot « to experience ». Quant à Boutroux (1911, cité par Girel, M., 2014, p. 24), il fait le lien avec le mot allemand « erleben » traduit comme « l'expérience vécue ». Ces trois termes sont utilisés pour décrire une expérience « qui veut dire, non pas constater froidement une chose qui se passe en dehors de nous, mais éprouver, sentir en soi, vivre soi-même telle ou telle manière d'être [...]. C'est donc une expérience qui varie avec les individus. Il n'y a donc pas une expérience [...] susceptible d'être identique pour tous les hommes » (Girel, 2014, p. 24). Bougès en donnant la définition du mot allemand « erleben » dit que celui-ci, et donc le mot « expérencier », « prolonge le premier sens de l'expérience éprouvée en introduisant la conscience que le sujet a de l'expérience. [...] (ce terme) renvoie à la conscience réflexive du sujet, au « vécu » intériorisé dans l'après-coup ». (2014, p. 128-129).

Dans son article, Girel fait un petit retour historique sur l'utilisation du mot expérimenter par les différents auteurs tels que Boutroux, Bergson, Gérard Deledalle, Stuart Mill, Claparède et Théodore Flournoy. Selon Flournoy « expérimenté veut dire senti, perçu, éprouvé, vécu ». (Girel, M., 2014, p. 25). Bertrand, E., Denoyel, N. et Parlier, M. (2014, p. 6) dans l'éditorial de la revue de l'Education permanente, ils citent Dewey pour justifier l'utilisation du mot expérimenter en tant que évitement des sophismes décriés par Dewey, et plus particulièrement celui de réduire « l'expérience à la connaissance de cette expérience » (Dewey, 1905)

Stéphane Madelrieux⁹¹ dans sa préface dans la revue Critique concernant Dewey, justifie l'introduction du nouveau mot expérimenter et ses dérives « expérimençable » et « expérientiel » en expliquant que ce mot « ne présuppose pas un sujet et un objet bien définis de l'expérience [...] contrairement au français qui restitue un sujet grammatical même neutre (les choses « dont on fait l'expérience ») ou semble invoquer un tiers entre l'individu et les choses (« qui sont l'objet d'une expérience ») ». Au contraire, Dewey intègre le sens empirique du concept et le sens empiriste « comme des phases d'un processus global de transaction vécue entre un organisme et son environnement. » (Madelrieux, 2012, p. 1012).

Dans l'article de Noel Denoyel intitulé « La délibération, tournant interlocutif de l'expérience » nous trouvons le terme expérimenter qui selon le Vocabulaire technique et critique de la philosophie (Lalande, 1926 cité par Denoyel, N., 2014, p. 162) veut dire « éprouver, faire l'expérience d'un sentiment [...] dès 1905, le néologisme « expérientiel » est aussi proposé pour éviter l'équivoque avec « empirique » et « expérimental » ». Ce qui reste à voir est la façon dont ce concept de l'expérience et l'action de s'expérimenter peuvent être formateurs. C'est ce que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

⁹¹ Maître de conférences à la Faculté de Philosophie.

V. Formation par expérience

Apprendre par l'expérience n'est pas une réalité nouvelle. Cependant, la notion « formation expérientielle » est assez récente. Selon Landry (1989, p. 14 cité par Presse, M.-C. et Cavaco, C., n.d., p.1) « aux Etats-Unis, la recherche sur la formation expérientielle a débuté dans les années 30 et en France, le néologisme formation expérientielle a été introduit au cours des années 80 ».

La principale différence entre la formation expérientielle et l'apprentissage classique est basée sur le fait que les adultes « se reconnaissent une expérience sur laquelle il est nécessaire de prendre appui pour développer de nouveaux apprentissages » (Lindeman, 1926, Knowles, 1970, 1973 cité par Zeitler et Barbier, 2012, p. 107)

Selon Pastré (2013, cité par Zeitler et Barbier, 2012, p. 112) « l'expérience n'est pas le vécu : elle est un travail qui s'effectue sur le vécu ». C'est pourquoi nous avons besoin d'une formation expérientielle avec une réflexivité sur l'expérience et non pas de simples transmissions d'informations et de savoirs dits finis.

Il y a deux termes qui doivent être explicités : la formation et l'expérience. Nous avons déjà parlé de l'expérience et nous allons expliciter ici, le terme de formation avant de parler de la formation expérientielle et ses dérivées.

30. Formation

Le terme formation contient le terme déformation car, comme le dit Jean-Pierre Boutinet (2009, p.147) la formation est un : « processus individuel et collectif institué d'apprentissage et résultat de ce processus organisé par lequel passent les adultes désireux d'acquérir les compétences dont ils ont besoin, impliquant un double travail de déformation et de reformation. » Pour Pakbin Farzad⁹² (2003, p. 1) « on se forme en se déformant ! » car « se former, c'est bien d'être en rupture de quelque chose » pour mettre « ensemble, en rapport, en contact, différents éléments » (Pineau & Michèle, 2012, p. 112).

⁹² Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Lille.

La grande différence entre formation et éducation est le fait que «se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est-à-dire s'élever ou se nourrir. Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui nous serait donnée de l'extérieur » (Pineau et Michèle, 2012, p.113). Pour Honoré (1977, p. 57 cité par Pineau et Michèle, 2012, p. 113) « la formation est vue comme une fonction de l'évolution humaine » car l'être humain est dans un effort constant d'adaptation à de nouvelles situations pour survivre et exister en tant qu'unité.

Gaston Pineau⁹³ (1991) décrit la formation en tant que processus qui inclut et influence la tripolarité éco (l'environnement), hétéro (les autres) et auto (l'appropriation que la personne fait de tous ces éléments). En ce qui concerne l'autoformation il explique que « la solitude en sujet-objet(s) crée une situation où l'individu, en entrant en contact direct avec des parties de lui-même, s'expérimente. » (Pineau, G., 1991, p.31) L'autoformation ne désigne pas un individualisme asocial car « l'école de l'autoformation n'est plus seulement la contre-école des autres mais aussi et surtout l'oïkos (l'habitat), l'école de la vie » (Pineau, G et Michèle, M., 2012, p.110). A propos de la formation par l'environnement, la prise en compte du fait que « nous dépendons [...] plus des éléments naturels que ceux-ci ne dépendent de nous » (p. 32), peut nous amener à une maîtrise totale de soi et de l'univers. La dimension de l'autoformation présente la dimension sociale de la formation « si la solitude est d'abord l'expérience de l'absence de l'autre, l'intimité est celle de sa présence très proche, imbriquée » (p.34). Gaston ajoute que « l'expérience de l'autre, pour être formatrice demande à être prise comme telle et à être transformée en connaissances personnelles et sociales. » Les trois pôles de la formation (figure 6) sont donc, directement liés l'un à l'autre car l'histoire de la formation d'adulte se construit en interaction avec ces trois pôles. Selon Rousseau ce sont ces trois pôles qui rendent l'éducation aussi complexe que la vie car les deux dépendent de ce trio.

⁹³ Gaston Pineau, né en 1939 dans un petit village de l'ouest de la France, est un enseignant-chercheur en science de l'éducation et en science sociale, professeur émérite à l'Université de Tours

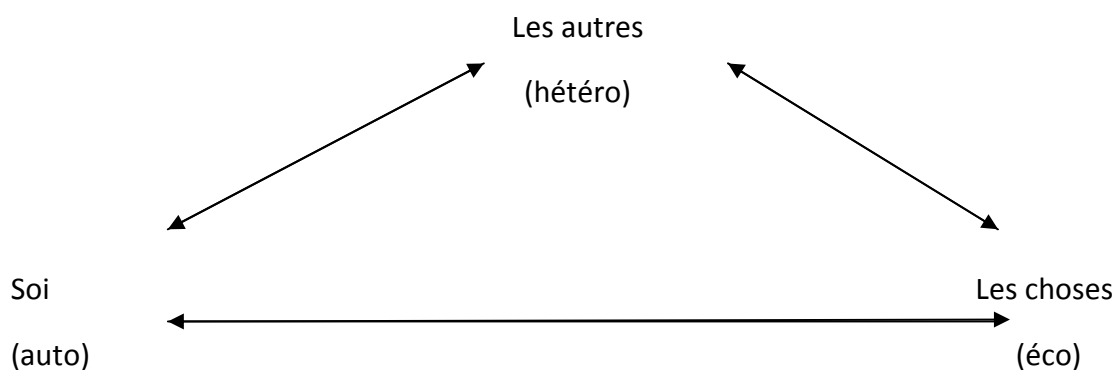


Figure 6. Les trois maîtres de l'éducation selon J.J. Rousseau

Boutinet (2009, p. 147) nous présente les différents types de formations telles que la formation initiale et la formation continue, formation nocturne et diurne, autoformation et hétéroformation, déformation et reformation, formation validante et non validante :

1. Formation initiale, continue :

Pour ce premier dipolaire la principale différence est que pendant une formation continue l'expérience constituée de l'individu est au milieu des travaux, l'objectif est de la « remettre en question et la théoriser pour lui redonner du sens » (p.147).

2. Formation nocturne, diurne :

Ensuite, la formation nocturne est une formation informelle fortement basée sur l'expérience, elle se déroule pendant des années et elle ne s'exprime pas. Au contraire, la formation diurne représente la formation formelle et organisée qui se déroule pendant un stage avec l'apprentissage et l'application de nouvelles compétences.

3. Autoformation, hétéroformation :

La différence entre autoformation et hétéroformation se trouve sur le fait que durant une hétéroformation il y a médiation d'un groupe et/ou d'un formateur dans un temps fixe. Concernant la définition de cette première, Galvani cite Dumazedier « l'autoformation c'est d'abord une pratique d'autodéveloppement d'un sujet social apprenant, qui approfondit toute expérience par une recherche de connaissance et qui concrétise toute recherche de connaissance par une application dans la pratique » (2002, cité dans Galvani, 2010).

Lorsque Gaston Pineau et Pascal Galvani parlent de l'autoformation, ils ne lui donnent pas le sens d'apprendre seul, de la gestion de transmission des informations, d'apprendre sans professeurs, en utilisant des outils comme les cd-roms (premier courant de l'autoformation). Pas non plus le sens que le mouvement de l'éducation nationale a donné à ce mot (deuxième courant) en tant qu'acte pour gérer sa formation, de se former tout au long de la vie. Ils parlent de l'autoformation en tant que « production de sa vie », de son existence. « L'autoformation est le mouvement de la conscience qui se forme par la compréhension de l'expérience vécue » (Galvani, 2006b, p. 156). Pineau définit l'autoformation en tant que « processus par lequel un sujet social apprenant développe de plus en plus de pouvoir sur ses propres moyens de formation » (Courtois & Pineau, 1991, p. 84). Il distingue alors ce terme avec les cinq courants : l'autoformation intégrale ou autodidactique, existentielle, éducative, sociale et cognitive.

La raison pour laquelle l'autoformation commence à se déployer et à être appliquée de plus en plus est « l'augmentation de la productivité pédagogique » comme le dit Philippe Carré (2011, p.298) car les sources de financement des formations ont tendance à stagner. Pour lui les quatre vecteurs qui sous-tendent l'éclosion de l'autoformation aujourd'hui sont « la recherche de gains de productivité dans la formation, les mutations sociotechniques et technologiques, l'évolution de la pensée pédagogique et la culture de l'autonomie. » (p. 300)

4. Déformation, reformation :

Le passage entre déformation et reformation apparaît dans la citation de Boutinet (2009, p. 148) « Dans le cadre de l'hétéroformation, sans doute encore plus que dans celui de l'autoformation, l'expérience de formation va jouer sur un processus de déformation des évidences, des certitudes, des habitudes expérientielles » qui vont amener le stagiaire à la déstabilisation existentielle et au questionnement.

5. Formation validante, non validant :

Pour la dernière forme qu'une formation peut prendre, celle de formation validante ou pas, Boutinet (2009, p. 148) explique que la formation non validante est basée sur une

« auto-organisation entre formateurs et stagiaires qui se donnent leurs propres règles ». Au contraire, la formation validante « implique le respect de normes, de règles extérieures à prendre en compte, les règles imposées par les institutions qui en échange assurent [...] une reconnaissance sociale » (p.128).

Kerlan A. (2003) dans son texte intitulé « De la philosophie de l'éducation et de la formation à la philosophie tout court » parle de la place que le formateur occupe. Elle la décrit comme « stratégique et redoutable » car le formateur est un « médiateur entre la société, l'entreprise, l'institution, l'Etat et les individus ». Son rôle est d'interpréter les exigences sociales, culturelles, économiques et de les faire assumer ou intégrer par les individus. Le formateur a un rôle éthique, selon Kerlan, puisque « avoir la fonction et la responsabilité de « changer l'autre »-la formation vise en effet à « changer »-est bien une responsabilité éthique et à plusieurs titres » : responsabilité à l'égard de l'autre, de l'Etat, entreprises, institutions..., responsabilité envers moi-même, le sens que je donne à ce que je fais, à la vie et enfin responsabilité à l'égard du monde (p. 19). La formation change nos vies, influence le sens que nous donnons à nos actions car « un changement ne peut jamais s'effectuer sans reprise interne, personnelle » (p. 20).

Marie-Cristine Presse et Carmen Cavaco (n.d., p.1) font la distinction entre les deux courants de la formation par l'expérience. Le premier est le courant Anglo-américain qui utilise la notion « d'apprentissage expérientiel ». Ici,, l'expérience est « sensible, subjective, vécue » et son précurseur est Dewey. Dewey s'oppose à l'éducation traditionnelle et propose un apprentissage par l'expérience. Le deuxième courant, Européen, utilise le terme de « formation expérientielle » et décrit l'expérience en tant que « construit social producteur de savoirs formalisables et rationalisables » (Demailly, 2001 cité par Presse et Cavano, n.d., p.1). En Europe, Gaston Pineau décrit la formation expérientielle en tant que « formation par contact direct et réfléchi » (1991, p. 29-30). Sans contact avec les livres, les manuels et les formateurs et donc distincte d'une formation instituée. Nous allons donc, analyser ces deux courants de la formation par expérience.

31. Formation expérientielle

Le néologisme « expérientiel » ajoute l'idée de « produire du sens sur son vécu par réflexivité » (Denoyel N. , 2013, p. 220). Dans une formation expérientielle, selon Finger, M. (cité par Landry, 2005, p. 1) il y a deux type de temps, « [...] un temps long de processus de formation (se donner une forme)[...] et les temps plus court des processus mis en œuvre dans des actions de formation (saisir l'expérience pour la transformer en connaissances réutilisables) [...]». Les étrangers en réfléchissant à leur expérience, la transforment en compétences linguistiques, en bon usage de la langue française.

Selon Oudart « formaliser son expérience professionnelle (nous ajoutons « et autre ») est plus que mettre simplement en mots une situation vécue : c'est l'occasion de mettre à l'épreuve, ses croyances, ses savoirs, ses représentations et de découvrir les formes de renoncement. » (2012, p. 160). Comme le dit Noel Denoyel, « la formation expérientielle est productrice et produit d'une culture » (1991, p. 173). Pendant une formation expérientielle les étrangers ont la possibilité de rencontrer la nouvelle culture, les nouvelles représentations, croyances etc. des natifs. Cette formation ne se restreint pas seulement à l'apprentissage de la langue mais c'est un processus beaucoup plus complet qui inclut un changement personnel.

Pour Nicole Roelens (1991, p.220, citée par Presse et Cavano, n.d., p.2) la formation expérientielle est «la découverte progressive par un sujet (individuel ou collectif) de sa capacité à penser et à reproduire la réalité à partir de chaque expérience, en métabolisant, de façon singulière, les potentialités heuristiques des situations où s'inscrit son identité». La formation expérientielle est directement en lien avec toutes les dimensions de la personne (socio-historiques, culturelles, existentielles, cognitives et émotionnelles). C'est cette totalité de la personne qui est important dans ce type de formation car celle-ci utilise sa singularité pour résoudre des situations qui créent problèmes.

Patrick Mayen déclare que nous nous développons par l'expérience quand « le résultat d'apprentissages, par l'action ou par la formation, ne se réduit pas à l'accumulation de connaissances ou de savoir-faire mais transforme qualitativement les manières de se

situer, de penser et d'agir » (2009, p. 117). François Prouteau⁹⁴ (2009, p. 215) explique aussi que dans une formation expérientielle le formateur doit prendre en compte le facteur de la sensibilité de la personne, ses croyances, ses intérêts, ses sentiments pour donner du sens. Pour que l'expérience prenne du sens nous devons transformer le sensible d'une personne en intelligibilité. En transformant le sensible à la compréhensible nous donnons du sens à l'activité et à ses expériences vécues car la personne est capable de comprendre ce qu'elle a fait dans une telle situation, comment elle a pensé et elle s'ouvre à de nouvelles significations.

L'apprentissage expérientiel se fait par interaction avec les autres car « apprendre de l'expérience, c'est apprendre d'autrui. [...] Chacun peut apprendre de l'autre à condition de savoir désincorporer ce qu'il sait, se remettre en question pour transmettre [...] » (Outard, A.-C., 2012, p. 159). En fait, être dans une posture d'écoute et d'acceptation.

Selon Benoît Raveleau, la formation expérientielle développe les différentes aptitudes de la personne, propres à chacun. Il définit l'aptitude comme « une disposition entrevue comme innée qui conditionne la possibilité pour un individu d'accomplir une activité physique ou mentale, indépendamment des caractéristiques de son environnement » (Raveleau, B., 2009, p. 81). La formation expérientielle vise à ce que la personne repère ce qui « dans chaque expérience, peut concourir à valoriser une aptitude, une compétence que l'on utilisera tout au long de la vie ; c'est cette aptitude valorisée qui servira d'appui dans l'acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Raveleau, B., 2009, p. 82).

31.2. Place de l'expérience et Formation : Un détour par Piaget

Etant donné que l'expérience vécue ne peut pas se reproduire en tant que telle, tous les types de formation expérientielle, comme les jeux de rôle, essaient de « rapprocher des situations concrètes [...] (mais) subsiste toujours un décalage entre le terrain et l'apprentissage effectué » (Robin, 2009, p. 142). Selon Robin (2009, p.142) l'apprentissage expérientiel est contextuel. C'est-à-dire que les savoirs et les compétences acquis grâce aux différentes expériences ne sont pas systématiquement

⁹⁴ Docteur en Sciences de l'Education – Ingénieur.

transférables à toutes les situations. Dans une formation où nous parlons du processus d'« expérencier », « il n'est plus question de programmation ou de planification. Ce sont des événements imprévus qui viennent perturber le cours de l'existence. » Nous nous posons alors ici la question : Y a-t-il des formations d'adultes du français langue étrangère qui suivent cette méthode d'apprentissage ou sommes-nous encore dans une époque où l'apprentissage traditionnel est capital dans la formation aux langues étrangères?

Pour qu'il y ait enseignement pendant une formation expérientielle, l'adulte doit « sortir indemne de l'épreuve et conduire un travail de réflexivité pour rendre intelligible l'expérience réalisée. » Citons Denoyel (1991, p. 169) : « Chaque action nouvelle va enrichir l'expérience par une mise en action de l'expérience acquise ». Nous trouvons ici le terme de réflexivité et son importance pour qu'une expérience devienne enrichissante. Nous allons analyser le terme de réflexivité plus bas. Tout d'abord, nous allons voir ce que Piaget déclare à propos de la formation expérientielle.

Piaget⁹⁵ (1896-1980) se rattache à la formation expérientielle et au courant européen. Il étudie les interactions entre l'enfant et son environnement en prétendant que l'intelligence n'est pas innée mais qu'elle se construit par les interactions de la personne avec son environnement.

C'est le besoin de l'individu de s'adapter à son environnement qui est formateur. Les étrangers ont besoin de communiquer et de s'adapter au nouvel environnement, au nouveau pays. Pour ce faire, ils ont besoin de comprendre ce qui se passe et de trouver des manières de surmonter les difficultés.

Selon Piaget il y a deux processus d'apprentissage par l'expérience. Le premier c'est l'assimilation, c'est-à-dire que la personne intègre de nouvelles connaissances dans ses représentations antérieures. « Nous comprenons la réalité extérieure selon notre façon de la définir » (Bourassa, B., Serre, F. Et Ross, D., 1999, p.32). Le deuxième

⁹⁵ Jean William Fritz Piaget, né le 9 août 1896 à Neuchâtel et mort le 16 septembre 1980 à Genève, est un psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie à travers ce qu'il a appelé l'épistémologie génétique. L'éclairage qu'il apporte sur l'« intelligence », comprise comme une forme spécifique de l'adaptation du vivant à son milieu, sur les stades d'évolution de celle-ci chez l'enfant et sa théorie de l'apprentissage exerceront une influence notable sur la pédagogie et les méthodes éducatives.

processus, l'accommodation, décrit l'apprentissage par modification de nos représentations déjà existantes pour s'accorder et s'adapter à la réalité. « Il y a (donc) constamment une interaction entre l'action et la représentation » (p. 32). Citons Piaget (1969, p. 47 cité par Bourassa, B., Serre, F. Et Ross, D., 1999, p.33) : « Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer ». L'interaction, les représentations et l'adaptation sont les notions principales dans la théorie piagétienne qui correspond à la théorie linguistique sur l'importance de la langue maternelle des primo-arrivants à l'apprentissage d'une nouvelle langue, comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents.

32. *Apprentissage expérientiel*

Nous allons continuer notre analyse avec le deuxième courant nommé Apprentissage expérientiel qui a fleuri principalement en Amérique. Selon ce courant, l'expérience vécue n'est pas directement prête à être utilisée. Elle est en grande partie incorporée. Elle exige un processus avant qu'elle ne se conscientise, qu'elle ne devienne une expérience « réfléchie ». C'est là l'objectif de l'apprentissage expérientiel que nous allons analyser ci-après.

Pruneau et Lapointe (2002) définissent l'apprentissage expérientiel comme un type d'apprentissage holistique « qui implique un contact direct avec la réalité étudiée ». (p. 1) Les principaux auteurs qui se sont intéressés à cette notion sont Dewey, Lewin et Kolb.

« Chaque apprenant vit ses propres expériences qu'il interprète à sa façon. [...] l'expérience est à la fois considérée comme personnelle et sociale, et le savoir est ancré dans la réalité. » (Pruneau, D. et Lapointe, C., 2002, p.2) Chaque expérience est unique comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Ceci dit, les savoirs expérientiels correspondent à la réalité de la situation et ils sont applicables dans des situations différentes. En utilisant des savoirs acquis dans une nouvelle situation, nous appliquons cet apprentissage expérientiel.

Pendant un apprentissage expérientiel ce n'est pas seulement la théorie qui se trouve au centre de l'apprentissage mais aussi la perception. « Les apprenants se prononcent

sur les expériences vécues et comparent leurs opinions à celles d'experts » (Pruneau, D. et Lapointe, C., 2002, p.3). Les études effectuées par Conrad et Hedin (1995), Owens et Owens (1995) et Bisson et Luckner (1996) ont montré des résultats positifs quant au développement psychologique des élèves tels que

Augmentation de l'estime de soi et de l'intérêt pour l'école ; autonomie et raisonnement moral accrus. [...] Développement social et intellectuel des participants : sentiment de responsabilité et de compétence sociale : attitude plus positive à l'endroit des pairs et des adultes ; désir d'implication sociale ; sentiment d'avoir appris davantage et meilleure capacité de résolution de problèmes. [...] motivation intrinsèque, diminuerait le stress et les barrières sociales et susciterait un état d'éveil et d'ouverture nécessaires pour prendre des risques. (Cité par Pruneau, D. et Lapointe, C., 2002, p.3)

Nous allons voir ci-dessous des auteurs marquants de l'apprentissage expérientiel.

32.2. Selon Dewey

Commençons avec Dewey. Ce dernier prétend que l'apprentissage proposé à l'école est très éloigné de l'expérience des élèves car il présente les savoirs comme produits finis (1967, cité par Bourassa, B., Serre, F. Et Ross, D., 1999, p.27). Pour lui nous apprenons en faisant et quand nous apprenons nous réfléchissons sur l'expérience. « Il affirme que l'apprentissage est efficace lorsqu'il se fait à la faveur d'expériences qui, en interaction avec l'environnement de l'apprenant, sont en continuité avec les expériences passées. » Il y a donc une continuité fondamentale pour l'apprentissage entre les expériences antérieures et les expériences nouvelles. Autrement dit, « l'apprentissage est un processus dialectique qui intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action » (Landry F. , 1991, p. 21).

Pour qu'il y ait accompagnement il faut deux conditions. La première est que la personne soit interpellée par une situation qui interpelle. La deuxième condition d'apprentissage est la continuité de l'expérience. La personne apprend en utilisant,

transformant et enrichissant ce qu'elle sait déjà. Pour les primo-arrivants, cette théorie se traduit comme suit : c'est l'appui sur les connaissances de leur langue maternelle qui va faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue.

Dewey distingue aussi deux manières d'apprendre. Soit par essais, en explorant, utilisant, tâtonnant, soit par « la méthode expérimentale qui repose sur l'expérience réflexive » (Bourassa, B., Serre, F. Et Ross, D., 1999, p.29). Dans les deux méthodes il y a interaction de la personne avec son environnement.

Pour Dewey, « la valeur d'apprentissage tient avant tout à son potentiel de transformation pour le futur, à sa capacité de préparer, d'ouvrir le sujet à de nouveaux apprentissages » (Bourgeois, 2013, p. 32). L'expérience est au centre de cette transformation.

32.3. Selon Kolb

Kolb a travaillé sur les différents auteurs du courant Anglo-américain et Européen comme Dewey, Piaget et Lewin et « il s'est surtout intéressé aux différentes façons dont les personnes abordent l'apprentissage expérientiel » (Bourassa, B., Serre, F. Et Ross, D., 1999, p.40). Dans ses travaux, Kolb, utilise principalement quatre verbes pour décrire l'apprentissage expérientiel : penser, sentir, percevoir et se comporter (Pruneau, D. et Lapointe, C., 2002, p.1). Selon lui, « l'apprentissage expérientiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience » (Landry, F., 1991, p. 26).

Kolb distingue la « pensée » de « l'action » (distinction refusée par Dewey car ce sont deux fonctions en permanence couplées et coordonnées). Selon lui, « le sujet d'abord agit, puis pense, réfléchit sur son action, conceptualise, théorise, puis retourne à l'action » (Bourgeois, E., 2013, p.29).

Le modèle de Kolb est composé de quatre étapes (voir figure 7) : « l'expérience concrète, suivie de l'observation et la réflexion, qui conduit à la formation des concepts abstraits et des généralisations, qui mène à la création d'hypothèses portant sur les implications des concepts abstraits dans des situations nouvelles. La vérification

des hypothèses dans des situations réelles conduit à de nouvelles expériences, et le cycle peut recommencer. » (Landry, F., 1991, p. 25).

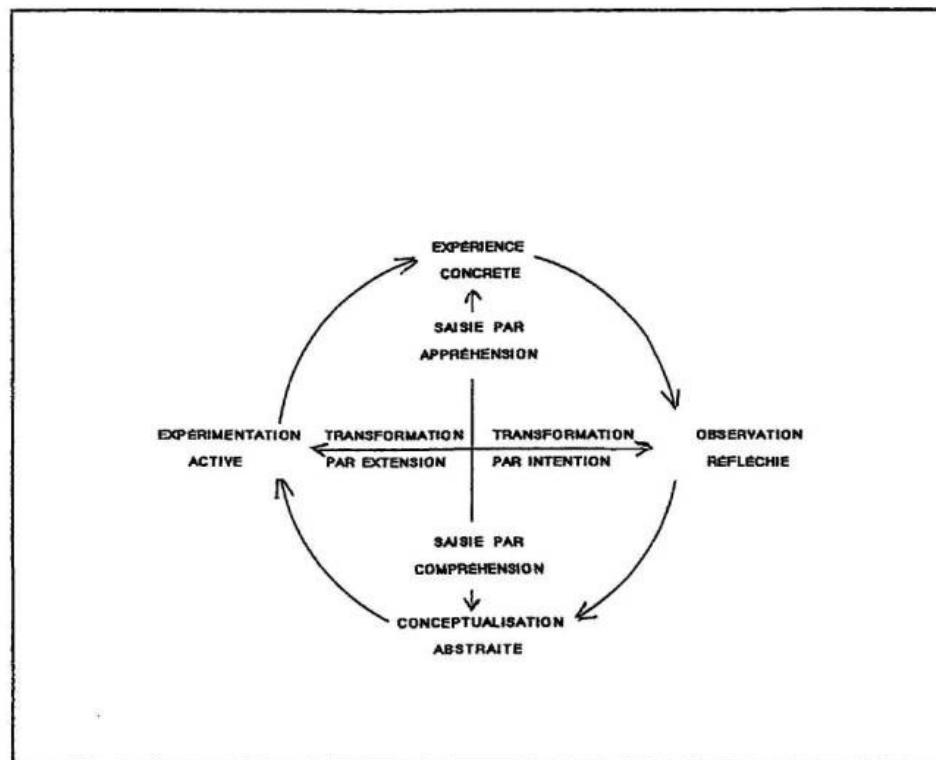


Figure 7. Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984, p. 42)

L'apprentissage expérientiel comprend deux dimensions structurelles fondamentales : la préhension et la transformation. Champ Eric (2012, p. 2) explique que « la préhension représente la façon dont l'apprenant se relie à l'expérience ». Le processus de transformation se fait en deux modes : « par l'intention qui correspond à la réflexion » (Bourassa, B., Serre, F. Et Ross, D., 1999, p.41), c'est la réflexion sur soi, sur les expériences antérieures, les connaissances acquises qui transforment le sens de l'expérience vécue. Le deuxième mode c'est l'extension qui « correspond à la manipulation externe » (p.41). Autrement dit, c'est l'expérimentation active qui permet de vérifier les conceptions appréhendées.

Dans l'axe vertical (figure 7) nous trouvons les deux processus de l'apprentissage : l'appréhension et la compréhension. Aucun de ces deux processus ne peut amener seul à l'apprentissage. Car la transformation, la compréhension et l'appréhension sont indispensables pour qu'il y ait apprentissage. Or, « notre approche traditionnelle de

l'apprentissage croit exclusivement en la saisie par compréhension et disqualifie la saisie par appréhension [...] » (Champ, E., 2012, p. 2).

32.4. Selon Lewin

Pour finir, Kurt Lewin⁹⁶ (1890-1947) se rattache aussi au courant Anglo-américain de l'apprentissage expérientiel. Il « était particulièrement préoccupé du lien qui existe entre l'apprentissage et le changement chez celui qui apprend ». (Bourassa, B., Serre, F. Et Ross, D., 1999, p.34). Il a travaillé aussi sur la dynamique du groupe et la capacité à se rapprocher aux situations réelles grâce aux activités organisées en groupe, car « pour apprendre, il faut que la réflexion s'inscrive dans l'action » (p.34). « Kurt Lewin et ses collaborateurs en étudiant l'apprentissage en groupe ont observé que l'apprentissage est facilité quant il y a une tension dialectique entre une expérience concrète et une théorie. » (Champ, E., 2012, p. 1)

33. Retour réflexif

Pour conscientiser une expérience et en tirer des apprentissages et de nouvelles compétences, nous avons besoin d'un retour réflexif sur cette expérience. Citons Kerzil Jennifer⁹⁷ : « Faire un retour réflexif sur son expérience consiste à revenir en arrière sur un fait, une action ou un événement vécu, pour le mettre à distance afin d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles significations. Cela exige une prise de conscience de ce qui, jusqu'alors, était automatique » (Kerzil, 2009, p. 206). Selon Ansart (1999, cité par Trognon, 2013, p. 65) la réflexivité c'est « la capacité pour un sujet de se retourner vers sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences ». Cette pratique réflexive permet au professionnel ou apprenti de continuer son apprentissage en dehors de l'école et en dehors de la formation dite formelle.

⁹⁶ Kurt Lewin (Kurt Zadek Lewin) (1890-1947) est un psychologue américain d'origine allemande spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme, acteur majeur de l'école des relations humaines. Ses travaux ont notamment porté sur la « recherche-action », sur la « théorie du champ » et on lui doit le concept de « dynamique de groupe », concept majeur de la « psychologie industrielle » qui devait devenir plus tard la psychologie du travail. Il est aussi connu pour être un des premiers à considérer la psychologie comme une « science dure » notamment dans ses recherches béhavioristes.

⁹⁷ Maître de conférences en psychologie sociale. Responsable pédagogique du Master 1 Psychologie sociale et du travail, parcours Gestion de la ressource Humaine et du Master 1 Ingénierie des Ressources Humaines. Membre du comité de lecture de PIPER, Revue de la FIUC.

Gaston Pineau situe le début du tournant réflexif aux années 1980 avec un passage du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif car « ce n'est plus la science avec ses théories, ses lois et ses modèles, qui est à réfléchir pour l'appliquer, c'est l'inverse : la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. » (2013, p. 9). Ce retour réflexif permet à « l'acteur socioprofessionnel de s'approprier le pouvoir de réfléchir les multiples niveaux de son action afin de lui donner du sens » (p. 21). Nous pouvons traduire cela comme réflexion sur les actions de la communication dans notre vie quotidienne, professionnelle etc. pour apprendre et comprendre le français comme langue étrangère.

Pour Pineau « former un praticien réflexif, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience ». (p.23) La langue change constamment et les étrangers doivent suivre ces changements s'ils veulent s'adapter à la nouvelle culture, la nouvelle langue et la nouvelle façon de communiquer. Pendant la période d'apprentissage, la réflexion sur la langue et son usage est cruciale pour son intégration parmi les systèmes déjà connus de l'individu. « Avoir acquis de l'expérience c'est avoir appris non seulement par l'activité, mais dans l'activité même, par opposition à l'application de savoirs dans l'activité » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 108).

Denoyel introduit la notion de la délibération comme notion corrélative à la réflexivité. Selon Denoyel (2014, p.162) « tandis que la réflexivité peut se faire avant ou dans l'après-coup de l'action, la délibération est liée à l'action en train de se faire. C'est la capacité à bien juger en situation. Dans toute situation-problème, il existe une autodélibération. » Pour parler de la formation expérientielle Denoyel insiste sur la relation d'interlocution qui permet une transformation de l'expérience par confrontation interlocutive. Ainsi, il cite Aristote et plus précisément il explique que « prendre en compte l'intelligence critique de chacun en situation éducative renvoie à la sagesse pratique (practical wisdom) d'Aristote – la prudence, ou *phronésis* ; cela introduit la délibération, qu'Aristote nomme *boulésis*, ou capacité à délibérer. » (Denoyel, 2014, p. 162). La *boulésis* peut apparaître dans un dialogue

d'accompagnement. Denoyel conclut que « l'issue d'une expérience n'est jamais prévue, elle se délibère en action » (Denoyel, N., 2014, p. 162). Dans toutes les situations auxquelles se confronte un primo-arrivant, il délibère, il réfléchit en action, car il faut prendre les bonnes décisions alors même que la situation est en train de se faire. L'accompagnateur doit prendre en considération cette capacité de l'apprenant pour l'amener à donner du sens à ses actions et acquérir ainsi de nouvelles compétences.

VI. Formation en alternance

La formation en alternance est devenue un centre d'intérêt au cours des quarante dernières années (Oudart, A.-C., 2012, p. 153). Le terme de formation par alternance est apparu pour la première fois en 1937 avec la première expérience de formation de jeunes par une « école » créée par des familles d'agriculteurs qu'ils ont appelée Maison Familiale Rurale d'éducation et d'orientation (Gaulliam, S., communication personnelle, 16 avril 2014).

Aujourd'hui ce type de formation concerne principalement la formation professionnelle et elle facilite l'insertion professionnelle. Nous allons donc chercher des liens qui existent ou non, entre une formation linguistique de la langue française auprès d'un public de primo-arrivants en France et une formation en alternance après avoir défini cette notion.

Guy Jobert⁹⁸ dans l'éditorial de la revue de l'éducation permanente sur l'alternance affirme que « l'expérience ne peut se constituer que dans l'action, mais dans le même temps, c'est aussi grâce à cette expérience que l'action efficace est possible » (Jobert, 2012-4, p. 5). L'expérience et l'action sont les deux faces d'une même pièce, interdépendantes l'une de l'autre.

34. Continuité de l'expérience et Discontinuité des activités

La définition que donne Noel Denoyel (2009a) de l'alternance est la suivante : « Temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe

⁹⁸ Guy Jobert est professeur honoraire à l'université de Genève et professeur émérite au Conservatoire national des arts et des métiers. Il est membre du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) et directeur de la revue *Éducation permanente*.

de la continuité expérientielle, vécue dans l'articulation de la discontinuité des activités scolaire/universitaire et professionnelle/sociale » (p. 73). Ozaman Jacques, dès 1973 présente aussi l'alternance comme « un temps plein de formation, où continuité éducative et discontinuité des activités étaient source d'interrogation. [...] C'est la relation entre les deux périodes qui est formatrice » (Denoyel N. , 2005, p. 82). Nous ne sommes plus dans la logique de l'école classique. Les activités en situation réelle sont au centre de l'apprentissage car elles créent des discontinuités qui interrogent l'apprenant en le poussant à résoudre le problème avec l'analyse de la situation vécue.

Comme nous l'avons vu, « l'école classique, pour des impératifs de référentiels, a fait peu de cas de la continuité expérientielle des étudiants pourtant essentielle dans le processus d'apprentissage » (p. 73). Cette formation est donc centrée sur l'expérience singulière de l'individu contrairement à la pédagogie dite classique.

« Une des illusions les plus courantes à propos des formations par alternance consiste à croire que des lois, des concepts et des systèmes théoriques peuvent être appris en dehors de tout expérience, puis mis en relation , plus tard, avec l'expérience professionnelle » (Mayen, 2012, p. 57). Selon Mayen sur le plan d'une formation par alternance cette « déconnexion contribue à ce que la théorie ne soit entendue que comme une affirmation destinée à être crue et acceptée comme telle, et difficilement mémorisable parce que non réactivée, ni reliée à des expériences immédiates » (p.57). La perception de l'expérience comme processus en continuité est principale dans la formation en alternance.

Comme le dit Jacques Ozanam⁹⁹ (1973 cité par Denoyel, 2012, p. 109) l'alternance est une formation à temps plein de formation dans une discontinuité d'activités, car nous sommes constamment en interaction avec le monde, les autres et les choses mais le temps d'analyse, de dialogue tutoral (Denoyel) n'est mis en place que pendant le temps de scolarisation dans le centre de formation.

⁹⁹ Ancien responsable de service à l'UNMFREO.

En tout cas, comme le dit Philippe Astier¹⁰⁰ (2012, p. 121) « l'univers des apprenants ne s'arrête pas plus aux portes de l'atelier ou du bureau qu'à celles du centre de formation : la famille, le milieu social [...] toutes les instances sociales produisent peu ou prou des modèles qui [...] influencent la genèse de compétences [...] ». Ces compétences peuvent être professionnelles, linguistiques ou autres. Le système d'alternance doit prendre en compte ces milieux sociaux qui interagissent avec l'apprenant. Dans le cas des étrangers, le milieu professionnel est remplacé par le milieu social car leur « stage » se déroule dans la vie quotidienne par des interactions constantes pour accomplir des activités de base, nécessaires pour vivre en France et créer une vie sociale.

Le but d'une formation en alternance est de donner du sens à l'apprentissage de l'apprenant et à ses actions : « En formation alternée, la prise en compte de l'expérience donne, pour l'apprenant, du sens à la formation par le lien qu'elle établit avec son milieu de vie » (Bougés, L.-M., 2014, p. 130). Pour Bougés, l'introduction de l'expérience sociale ou/et professionnelle des alternants comme partie intégrante de la formation vient rompre la linéarité du « tout école » et en même temps « elle provoque un renversement des priorités : la « leçon » qui était première, pouvant donner lieu, au mieux, à des applications sur le terrain, cède la place à l'expérience, pied d'appel de la réflexion, du questionnement, de la formation » (p.130).

A. Geay (1985, cité par Cesvre & Langlo, 2013, p. 90) « propose une représentation de l'alternance comme un système interface, entre le système école et le système travail, l'alternance étant alors l'organisation de cet interfaçage ». Dans notre recherche nous pensons cette alternance comme un système interface entre le système école (centre de formation du FLE) et système vie sociale (vie quotidienne).

¹⁰⁰ Philippe Astier, professeur en sciences de l'éducation consacre ses travaux de recherche et ses enseignements à la formation des adultes et particulièrement la formation professionnelle. Il est responsable du master 2 "métiers de la formation".

35. La théorie face à la Pratique

Selon Tilman Francis¹⁰¹ (2012, p. 21), dans une formation en alternance « l'apprentissage est conçu sur le modèle d'une rupture de nature entre la théorie et la pratique ». La théorie est pensée comme une discipline intellectuelle (et scolaire), formalisée sur le mode du savoir académique. Quant à la pratique, elle est le centre pour l'acquisition des savoir-faire professionnels et sociaux suite à l'observation-imitation. Dans l'alternance, la première fonction est dévolue au centre de formation, la deuxième à l'entreprise et pour les étrangers à la vie quotidienne. Durand Marc (2012, p. 35) affirme le même logique en expliquant que « l'alternance est classiquement posée sur l'opposition entre savoir et action. Le savoir est conçu comme universel, abstrait, déclaratif et visant la vérité ; l'action est perçue comme située, concrète, transformative et visant l'efficacité pratique. L'alternance vise l'instauration de conditions de synthèse ou d'intégration de ses deux catégories [...] ». Selon, Mayen Patrick (2012, p. 54) les oppositions d'une formation en alternance « traduisent une paresse de pensée durable : l'école d'un côté (théorie, connaissances, réflexion, déduction, normes, scolaire et artificiel) ; le monde professionnel de l'autre (pratique, expérience, action, induction, réel). »

36. L'apprentissage traditionnel face à la formation en alternance

En comparant l'école traditionnelle avec une formation par alternance Jeanne Schneider (2012, p. 10) mentionne qu' « en situation de travail, l'apprenti apprend qu'il a la possibilité d'agir sur son environnement ; il peut apprendre à se situer, à coopérer et à grandir. Il peut certes éprouver aussi un sentiment de réussite du côté de la formation en centre, mais il est rare qu'on lui demande vraiment d'agir : d'une manière générale, l'école attend de lui qu'il écoute, qu'il obéisse et qu'il reproduise ». Elle souligne aussi le fait que « l'alternance favorise la production de compétences, non seulement parce que les situations de travail confrontent directement les personnes à l'acquisition de compétences, mais parce que les allers-retours entre deux lieux de formation » développent aussi des compétences de natures différentes. Il y a donc un lien entre le monde professionnel ou social, le monde de

¹⁰¹ Francis Tilman est professeur dans l'enseignement secondaire professionnel, chercheur à Meta Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation.

formation et l'entre deux qui amène à l'acquisition de nouvelles compétences par l'apprenant.

Pour continuer sur cette distinction entre méthodes traditionnelles et formation alternée, citons Bougés (2014): « la pédagogie traditionnelle s'intéresse au problème » (p.134). Les enseignants utilisent le problème pour mobiliser la réflexivité des étudiants enfin de trouver des solutions, la bonne réponse. Mais « la démarche reste dans une logique de la commande » (p.134). Au contraire, la logique d'un apprentissage par alternance suit une logique renversée car on s'intéresse « à la construction de problèmes à partir des données de l'expérience qui prennent sens dans les situations professionnelles et personnelles du sujet concerné. L'hétérogénéité des deux espaces-temps d'expériences alternées [...] est le substrat même de la dynamique d'apprentissage de l'alternance : la problématisation ». Dans le cas des formations au Français Langue Etrangère, les deux espaces-temps de l'alternance - la vie quotidienne et l'école, le centre de formation du français – créent des questions, problématisent et interrogent l'apprenant sur ses pratiques.

Jean Clénet¹⁰² (2012, p. 51) parle d'une alternance éducative en mettant en exergue la mise en rapport de la formation et de la réflexion avec des évolutions sociales, des métiers et des usages humains. Dans notre cas, nous pouvons ajouter la mise en rapport avec les changements sociaux et linguistiques qui jouent un rôle central dans l'apprentissage d'une nouvelle langue vivante. Selon Clénet, l'alternance

peut devenir une méthode de formation quand elle intègre l'éducation citoyenne et la formation professionnelle. Le trait d'union est la pédagogie qui permet d'enseigner et d'apprendre autrement. [...] L'alternance éducative autorise et reconnaît les apprentissages issus des processus vitaux de l'expérience. Elle permet d'apprendre autrement ce qui est commun au singulier (les universaux) pour faciliter les intégrations humaines, professionnelles et sociales (p. 51).

¹⁰² Professeur en Sciences de l'éducation

Nous trouvons donc, un nouveau processus d'apprentissage et d'enseignement intégré par une formation en alternance, qui inclut le côté éducatif et humain des expériences de l'individu.

L'école de l'alternance, définie par A. Geay (1998), propose un modèle d'alternance intégrative où il y a une intégration des savoirs expérimentiels et théoriques et une pédagogie inversée. C'est-à-dire qu'elle vise l'intégration des savoirs et s'appuie sur le modèle piagétien réussir/comprendre et comprendre/réussir (Piaget, J., 1974). Ce modèle définit l'alternance comme un système interface entre l'école et l'entreprise (Clenet, C., 2003, p. 2). Tandis que dans l'école traditionnelle nous apprenons selon le modèle comprendre/réussir, dans une formation en alternance le modèle est inversé, nous commençons par la réussite, les essais, la pratique pour aller vers la compréhension en analysant l'expérience et en retirant des compétences et des savoirs.

37. Observation et réflexivité dans une formation alternée

Selon Vermersch (1994) la façon de créer une formation en alternance est l'explicitation par le sujet des savoirs en acte, « de faire émerger à la conscience ses connaissances préréfléchies non symbolisées » (Bougés, L.-M., 2014, p. 131)

La réflexivité sur l'action est un point principal pour l'efficacité d'une formation basée sur l'alternance : « L'alternance intégrative en formation, celle qui allie apprentissages expérimentiels et apprentissages formels devient possible pour un apprenti, apprenant ou plus généralement adulte en formation, si on encourage sa réflexion sur son expérience professionnelle, reconnaît et valorise son autoformation à travers ses expériences diverses » (Clenet C. , 2003, p. 7).

Pour Lerbet-Sereni¹⁰³ (2005) ce sont les interrogations qui vont produire du savoir pendant une alternance. Les bonnes interrogations concernant la pratique des apprenants, et plus précisément la pratique singulière de chaque apprenant. « Le sujet

¹⁰³ Frédérique Lerbet-Sereni est professeur en sciences de l'éducation à l'université de Pau et des Pays de l'Adour, Directeur de Recherche au Laboratoire EXPERICE, responsable de l'antenne paloise d'EXPERICE. Au sein de l'Axe C, elle développe une approche complexe de l'éducation qui s'appuie sur les dynamiques paradoxales en jeu (dynamiques relationnelles, temporelles, cognitives, sensibles), contribuant ainsi à une éducation tout au long de la vie comme anthropologie.

alternant est invité à formaliser les savoirs et les connaissances issus de son vécu par une démarche de production » (Bougés, L.-M., 2014, p. 136). Cela amène l'apprenant à réorganiser son savoir « pour produire du sens qui soit son sens » (Lerbet, G., 1992, cité par Bougés, 2014, p. 136) de telle façon qu'il soit communicable. Mais une telle démarche est-elle possible à mettre en place pour les apprenants étrangers qui ont peu de moyens pour s'exprimer car ils ont un niveau bas en français ?

Pendant l'apprentissage par alternance, l'apprenti d'abord observe et en suite essaie (Tilman, F., 2012, p. 26). Dans la situation des étrangers, l'apprentissage s'appuie sur l'observation des natifs, des français, de leurs habitudes, leurs réactions et de l'utilisation de la langue française. La formation en alternance est déclarée la plus efficace de la formation professionnelle car elle « place au cœur de sa démarche le savoir de l'action, lui-même identifié à partir de l'observation de travail réel » (p. 27).

38. La prise en compte de la personne

Oudart met en exergue une autre facette de la formation en alternance, celle de la construction personnelle, montrant deux autres mondes qui sont en tension : « ceux qui ont permis à l'adulte en formation de se construire (son parcours antérieur, ses acquis antérieurs) et le nouveau monde, celui de la situation d'alternance qui entre parfois en conflit avec l'ancien » (2012, p. 159). Cette partie de la formation est très importante puisque les étrangers ont tous leurs cultures, parfois totalement différentes de la culture française. L'adaptation à une formation d'alternance et l'apprentissage d'une nouvelle langue avec sa nouvelle culture peut amener à des conflits antérieurs et personnels. « Formaliser l'expérience, c'est tenter de faire le lien entre ce que l'on apprend dans le monde académique et le monde professionnel, et ce qui a contribué à sa construction personnelle » (p. 159).

39. L'alternance dialogique et accompagnement

« L'explicitation de l'activité [...] c'est une compétence-clé de réflexion sur l'action que l'alternance peut générer, à condition évidemment que l'accompagnement de cette mise en mots soit pensé et mis en acte ».

Schneider Jeanne (2012, p. 12) expose les problèmes d'une formation en alternance car la diversité des situations en travail, ajoutons dans la vie quotidienne, rendent difficile leur prise en compte. A ce propos elle cite Laurent Veillard selon laquelle « l'alternance génère du désordre, et que le désordre est une opportunité intéressante pour apprendre car elle offre de nouvelles potentialités pour organiser des apprentissages » (p. 12). La mise en place d'un accompagnement des apprenants est la clé pour que ce désordre prenne du sens et amène à l'apprentissage et l'acquisition des savoirs.

Denoyel propose donc une formation par alternance structurée comme un dialogue. Selon Piaget (1964, cité par Denoyel, 2005, p. 81) « l'expérience réconcilie la pensée formelle avec la réalité des choses ». Denoyel y ajoute le besoin de la mise en dialogue de cette réconciliation par une pédagogie, « par un accompagnement de processus d'alternance entre les temps formels et les temps expérientiels » (p. 81). Ce dialogue doit être basé sur la théorie tripolaire de Gaston Pineau (1986) : « le processus actif vécu est producteur de sens pour l'alternant si un dialogue entre les discontinuités des activités organise une continuité formative (autoformation) par la rencontre des autres (hétéroformation) et des choses (écoformation) » (Denoyel, 2005, p. 81).

Noel Denoyel (2014, p. 155) traite la formation expérientielle et par alternance en s'appuyant sur la situation interlocutive. Le dialogue est au centre de l'apprentissage car « la condition est d'estimer que le point de vue de l'autre, non seulement vaut d'être pris en compte, mais peut stimuler notre propre pensée. C'est ainsi que peut s'instaurer une réciprocité interlocutive conjointe. » (Denoyel, N., 2014, p. 160). Pour accentuer cette dynamique du groupe, cite le sophiste Diomède dans L'Illiade (Détienne et Vernant, 1974 cité par Denoyel, 2009b, p. 213) : « Quand deux hommes marchent ensemble, si ce n'est l'un c'est l'autre, à la place, qui voit l'avantage (Kerdos) à saisir. Seul, on peut voir aussi, mais la vue est plus courte et la Métis plus légère ». En réfléchissant ensemble nous créons des relations formatrices. Comme l'écrit Vygotsky (cité par Clot, 1999) « Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même

un autre pour moi ». Parler de son expérience peut être formateur s'il y a une confrontation avec le groupe : « C'est dans la confrontation à la communauté que l'expérience vécue devient vitale » (Denoyel, 2005, p.74).

L'accompagnement de l'expérience, selon Denoyel (1999, 2000) articule un travail sur la raison sensible, la raison expérientielle et la raison formelle. La raison sensible correspond à l'actorialité : « l'expérience vécue est une mise en scène du corps au travail qui articule travail réel et travail prescrit » (Denoyel, 2005, p. 84). La raison expérientielle est liée avec la réflexivité : « c'est une mise en dialogue configurant l'expérience vécue qui devient vitale dans la confrontation à la communauté ». Enfin, la raison formelle correspond à l'intentionnalité : « l'expérience singularisée est ainsi mise en perspective car elle confronte les savoirs académiques aux savoirs produits et aux savoirs agis » (p. 84).

Pour Denoyel, l'alternance se fait entre « formation formelle (et intellectuelle) et formation expérientielle (et pratique) », il voit alors un lien entre « savoir d'action et savoir académique » (2009b, p. 187) comme nous l'avons décrit ci-avant, « La mise en intrigue de l'expérience et sa relecture au sein d'un groupe, semble être la base pour que se développe une raison expérientielle articulant expérience vécue et expérience vitale » (p. 196). Pour Denoyel, l'expérience ne s'enseigne pas, elle s'accompagne. Dans la notion de l'alternance il y a donc un dialogue, un accompagnement tutoral car l'« alternance structurée comme un dialogue associe immédiatement deux mots-clés : accompagnement et expérience » (Denoyel, N., 2012, p.107).

40. *Le système tripolaire dans une formation en alternance*

Pirson Joseph¹⁰⁴ (2012, p. 98) présente le système tripolaire concernant la formation en alternance : « La réussite de l'opération de formation en situation de travail semble être liée à la triangulation opérée entre le formateur responsable des stages dans l'institution de formation, le stagiaire et le tuteur (ou le responsable de l'encadrement de l'entreprise). » Or, dans une formation en alternance concernant l'apprentissage du français langue étrangère par les primo-arrivants en France, il n'y a pas toujours ou au

¹⁰⁴ Né en 1950 à Gesves, Joseph Pirson est docteur en Sciences sociales, licencié-agrégé en philosophie et en sciences politiques et sociales.

moins pas officiellement un tuteur, responsable et/ou accompagnateur des apprenants dans la vie quotidienne.

Oudart (2012) explique les fonctions de cette triangulation en citant Clavier (2001) : « L'alternance est conçue comme la contractualisation de trois projets. Celui de l'institution de formation est de former (projet didactique) ; celui de l'entreprise est de produire (projet de production), et celui du stagiaire est de se professionnaliser (projet professionnel) » (p. 157). Etant donné que ces trois projets ont des finalités différentes, ils sont souvent en tension. « Il arrive que les logiques de production (être rentable) et les logiques de formation (apprendre) s'affrontent, laissant ainsi des espaces de pouvoir difficilement contrôlables » (p. 158). Or, dans une formation en alternance pour l'apprentissage du F.L.E. la finalité est la même, l'apprentissage du français mais pour des raisons différentes : entrer dans le monde de formation, dans le monde professionnel ou dans le monde social.

Même si nous faisons ici l'hypothèse que les tensions entre les trois pôles dans une formation du FLE sont moins exacerbées, la question des temporalités dans la formation est évidente car il y a des temporalités différentes entre ces trois dispositifs de l'alternance. « Vivre l'alternance, c'est vivre les temporalités multiples, parfois en tension » (p. 158).

La période des interactions sociales des étrangers dans le nouveau pays précède la plupart de temps, la période de l'apprentissage à l'école. Comme le dit A. Duffaure : « Il ne s'agit pas d'une mise en pratique de données apprises à l'école, inculquées par l'enseignant, qui ne peuvent qu'aboutir à « l'enfermement de la personne » » (cité par Bougès, L.-M., 2014, p. 130). Mais nous nous appuyons sur l'expérience vécue pour ensuite, donner du sens et apprendre par l'alternance école-vie. Or, parfois les savoirs précèdent la pratique c'est ici que les tensions arrivent et que le rôle du formateur devient crucial.

41. *Le rôle des accompagnateurs*

En ce qui concerne le rôle de formateur, Paul, (2009, cité par Cesvre, S. et Langlo, G., 2013, p.90) explique que dans cette alternance « le formateur est impliqué comme

interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière » puisqu'il « est engagé dans l'aide à la construction, par le stagiaire (nous ajoutons par l'apprenti étranger), du sens de ce qu'il a entrepris tant sur le plan de l'action que sur celui de la réflexion ». Le rôle du formateur est alors principal car, comme le dit Breton (2009, cité par Cesvre, S. et Langlo, G., 2013, p.91), « le développement de la réflexivité passe par la pratique ».

L'accompagnement dans une formation en alternance « peut être spontané ou anticipé par le tuteur. Il peut aussi venir en réponse à des sollicitations de l'apprenti. [...] Il peut porter sur différentes composantes de l'activité, comme l'analyse du type de situation, la procédure d'exécution d'une tâche, l'autocontrôle des résultats obtenus (Savoyant, 1995). Il passe par des modalités de communication variées : guidage verbal, monstration gestuelle, appui sur des écrits, des schémas, des récits, des questionnements dialogiques » (Veillard, L., 2012, p. 82).

Le rôle du maître de stage est celui du « laisser-faire ». Selon Philippe Astier (2012, p. 127) « la question du « faire » du stagiaire (apprenant étranger en situation réelle de la vie quotidienne) est aussi celle du « laisser-faire » du maître de stage. » Pour lui, la position du maître de stage est celui d'un accompagnateur car il le laisse faire, voir, ressentir sans intervenir. Il décrit les trois rôles qu'un maître de stage peut avoir : « Il s'agit soit de faire éprouver à celui-ci que sa façon de faire est inadéquate et de choisir de le lui faire vivre plutôt que de le lui signaler [...] soit de l'inviter à aller au-delà de ce qu'il a conscience de maîtriser [...] soit enfin de l'amener à faire l'expérience de l'autonomie [...] » (p. 128).

Pour conclure, dans ce chapitre, nous avons exploré les notions d'expérience, de formation, de formation expérientielle, de formation en alternance ainsi que ses dérivés. Nous avons souligné le rôle central que l'expérience joue pour un apprentissage opposé à des méthodes d'apprentissages dites classiques. « L'expérience est [...] clairement définie comme fondatrice de la démarche d'apprentissage par alternance » (Bougés, L.-M., 2014, p. 130).

Nous avons aussi mentionné l'importance d'un accompagnement de l'expérience vécue pour catalyser l'émergence des savoirs et des compétences théoriques et pratiques. Accompagner l'expérience, accompagner la réflexivité sont des notions fondatrices pour une formation professionnelle. Comme le dit Lerbet-Sérén (1999) à propos d'une relation d'accompagnement au sein d'une formation expérientielle ou en alternance : « [...] il s'y joue forcément du paradoxe, de la tension contradictoire, de la circularité plutôt que du linéaire. » (p. 161)

La question que nous nous posons ici, après avoir fait cette analyse, est de savoir si ce type de formation peut être transférable et adaptée à une formation linguistique auprès d'un public des adultes étrangers pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère.

Conclusion problématisante

Avant de cibler notre problématique, citons Achille Weinberg (1991) au sujet du terme problématique. Selon lui, la problématique est le cadre théorique de référence dans lequel s'inscrit toute recherche en utilisant des concepts fondamentaux que le chercheur doit expliciter. La problématique constitue donc les fondations de la recherche. « Elle est la partie théorique qui [...] précède et justifie le modèle d'analyse et les hypothèses [...] » (Quivy & Campenhoudt, 1995). Un problème est selon Maëla Paul quelque chose qui interpelle la pensée.

A ce stade nous allons donc concevoir la problématique en trois temps. Commençons par le point sur le problème « tel qu'il est posé par la question de départ et tel qu'il nous apparaît à travers les lectures, les entretiens exploratoires » (Quivy & Campenhoudt, 1995) et l'analyse contextuelle et conceptuelle. Dans un deuxième temps, après avoir inscrit notre travail dans un cadre théorique nous reformulerons la question de départ pour arriver à la formulation de la problématique. Enfin, nous poserons les hypothèses de notre recherche « [...] qui seront soumises à l'épreuve des faits » (Quivy & Campenhoudt, 1995) dans la partie suivante.

42. *Point sur le problème*

Nous allons faire un retour sur les concepts que nous avons analysés dans les chapitres précédents et qui nous amènera à la formulation de la problématique.

Le cadre théorique de notre recherche est l'accompagnement et l'apprentissage du français via une formation par alternance. Nous avons donc analysé le concept d'accompagnement comme il est abordé par les spécialistes dans les sciences humaines et nous avons aussi essayé de trouver des liens avec les travaux des linguistes. Ces derniers ne parlent pas d'un accompagnement en tant que tel mais de méthodes d'enseignement du français où il y a l'idée d'un accompagnement qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage d'une langue étrangère comme une entité avec ses besoins, son parcours et ses objectifs.

Nous avons aussi abordé la notion de formation et plus particulièrement après avoir défini le terme de l'expérience et de la formation, nous avons parlé de la formation expérientielle et de la formation en alternance en faisant des liens avec l'apprentissage/enseignement du Français Langue Etrangère aux primo-arrivants en France et de l'accompagnement. Citons entre autre comme représentants dans le domaine :, Dewey, Piaget, Kolb et Lewin.

Enfin, nous avons vu les concepts d'apprentissage et d'enseignement en analysant les courants différents, entre autres, celui du cognitivisme, du constructivisme et du behaviorisme. Nous avons aussi cherché ces concepts dans le champ précis de la linguistique qui nous intéresse, en utilisant les mêmes courants et en analysant les méthodes et approches qui se sont inspirées de chacun de ces courants. C'est à ce moment-là que nous avons repéré la méthode « actionnelle » qui selon nous est très proche de ce que nous appelons apprentissage par l'expérience et accompagnement de l'expérience vécue. Nous avons repéré ici que les linguistes ne distinguent pas vraiment ces deux concepts en utilisant le terme « apprentissage/enseignement du F.L.E. » sans les différencier. Nous allons parfois utiliser ce terme pour notre recherche tout en faisant à la fois la distinction entre ces deux concepts comme déjà décrit dans le chapitre précédent.

Dans le même chapitre, nous avons aussi développé la place de la langue maternelle car, comme nous l'avons vu dans l'introduction, elle était au centre des nos préoccupations. Selon elle, la prise en considération de la langue maternelle et des compétences linguistiques de l'apprenant par le formateur/accompagnateur fait partie de ce que nous appelons le « continuum expérientiel » qui peut amener l'apprenant à l'acquisition de nouvelles compétences par un accompagnement adapté à ses connaissances déjà acquises. Pendant les lectures faites pour l'analyse de ce chapitre, nous avons réalisé qu'il y a deux grands courants, celui qui considère l'utilisation de la langue maternelle comme indispensable pour l'apprentissage et celui qui supprime la langue maternelle ou d'autre langues apprises du processus d'apprentissage du français en se focalisant sur l'utilisation exclusive du français.

43. La problématique

Le passage par le parcours de l'auteure, la description de son voyage pour trouver la question pertinente de départ et enfin, l'analyse du contexte et des concepts principaux pour notre recherche ont fait émerger notre problématique de recherche.

Notre problématique commence par le questionnement sur les besoins des primo-arrivants en France. Plus précisément, les primo-arrivants ont-ils besoin d'une transmission des informations sur la langue française ou d'un accompagnement prenant en compte la complexité de l'apprentissage, l'individualisation des apprenants et les expériences vécues. Voir, un type mixte entre accompagnement et enseignement. Comme le dit, Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier et Stahl¹⁰⁵ (2001, p. 16) dans l'introduction de "L'accompagnement en éducation et formation" : « L'accompagnement est rarement une posture qu'on trouve à l'état pur : c'est le plus souvent au travers et à l'occasion d'autres postures que le moment de

¹⁰⁵ Du CREST Arnaud : Ingénieur agronome, Directeur du Centre d'Animation et de Ressources pour l'information sur la Formation et de l'Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation des Pays-de-la-Loire ; membre du groupe Missile (groupe de professionnels de la formation qui a travaillé sur la notion d'accompagnement).

Le BOUEDEC Guy : Professeur émérite de Sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers ; formateur et consultant.

LHOTELLIER Alexandre : Universitaire, consultant et formateur.

PASQUIER Luc : Sociologue, Vice-Recteur de l'Université Catholique de l'Ouest, Angers : membre du groupe Missile.

STAHL Robert : Ingénieur ; directeur de l'IST Vendée, école d'ingénieurs pas la formation continue et par l'apprentissage (groupe ICAM) ; membre du groupe Missile.

l'accompagnement peut se déployer à condition de pouvoir bien repérer les situations qui appellent l'accompagnement et les rôles que remplit un accompagnateur ».

Ces questionnements introduisent donc logiquement notre problématique de recherche:

Comment accompagner, en tant que formateur du Français Langue Etrangère, les primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du F.L.E. en France ?

Nous partons de cinq hypothèses :

Hypothèses 1 : La mise en place d'un accompagnement individuel des primo-arrivants par les formateurs du F.L.E. est primordiale pour la facilitation de l'intégration en France.

La première hypothèse est née de notre lecture autour de trois grands concepts : l'accompagnement, l'apprentissage et enseignement du FLE. Ayant réalisé que les linguistes n'ont pas inclus le terme d'accompagnement dans leur vocabulaire, nous faisons l'hypothèse que l'enseignement du Français comme Langue Etrangère ne suffit pas à l'acquisition de cette langue par les primo-arrivants. Il leur faut un accompagnement adapté aux besoins de chacun, en utilisant leur langue maternelle, leurs connaissances déjà en place, leurs objectifs ainsi que les raisons pour lesquelles ils apprennent le français. Etant donné que la prise en compte des connaissances et expériences de chaque apprenant et les enjeux jouent un rôle très important, l'apprentissage du français serait catalysé par l'utilisation d'un accompagnement adéquat.

Hypothèse 2 : L'e-accompagnement peut être une méthode efficace pour la mise en place d'un accompagnement individuel des primo-arrivants à l'apprentissage du F.L.E.

Une deuxième hypothèse est basée sur le terme d'« e-accompagnement » (P. Guiller-Besson, communication personnelle, 2013) ou d'« apprentissage mixte » (Eduscol, 2009) qui peut être une méthode efficace pour l'apprentissage du français. « L'apprentissage mixte conjugue les notions d'apprentissage en ligne et d'apprentissage hors ligne. L'apprentissage mixte désigne une méthode d'acquisition d'un savoir ou de

construction de connaissance utilisant des interactions (acteur-acteur ou acteurs-ressources) relayées par un système télématique (électronique, informatique connecté à un réseau) »¹⁰⁶.

Nous faisons donc l'hypothèse qu'à cause du grand nombre d'apprenants que nous trouvons la plupart de temps dans les institutions chargées de l'enseignement du français, la mise en place d'un accompagnement n'est pas évidente. L'utilisation de nouvelles technologies et la communication en ligne avec les apprenants peut valoriser le lien relationnel et l'accompagnement individuel.

Hypothèse 3 : Le parcours de l'accompagnateur est un des éléments qui peuvent influencer la qualité de son accompagnement.

Une troisième hypothèse est que l'accompagnement dépend, entre autres, de la formation que l'accompagnateur a eue. Si c'est une autoformation ou une formation expérientielle (l'accompagnateur a déjà eu une expérience en tant qu'accompagné dans cette démarche d'apprentissage du FLE), ses méthodes d'accompagnement et d'enseignement du FLE sont différentes des méthodes d'un accompagnateur qui est d'origine française et qui a eu une formation universitaire et un apprentissage du français en tant que langue maternelle. Evidemment cette hypothèse n'implique pas que la compétence d'accompagnement ne se pilote que par le parcours. L'influence des éléments tels que les convictions, l'environnement et le contexte institutionnel sont pris en compte.

Hypothèse 4 : La mise en valeur de l'individu par la prise en compte des connaissances linguistiques des apprenants par l'accompagnateur facilite l'apprentissage du français.

Une quatrième hypothèse concerne la méthode d'accompagnement des primo-arrivants. L'utilisation des acquis linguistiques des primo-arrivants peut faciliter le progrès d'apprentissage du FLE. Autrement dit, l'accompagnateur doit s'appuyer sur la langue maternelle de l'accompagné, vu que cela est son outil pour l'acquisition du français. Ainsi, il compare la langue maternelle de l'étudiant avec la langue française et

¹⁰⁶Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage_en_ligne

trouve des points communs et des différences. Il est capable de comprendre pourquoi le primo-arrivant fait des erreurs et de trouver comment il peut l'accompagner à résoudre ses difficultés qui, la plupart de temps, viennent de la langue maternelle, des connaissances déjà en place.

Hypothèse 5 : La mise en place d'une formation en alternance des primo-arrivants facilite l'apprentissage du Français Langue Etrangère.

Ce que nous proposons ici comme hypothèse est que la mise en place d'une formation en alternance qui prendra en compte les expériences vécues quotidiennement par les apprenants et ses analyses en classe avec l'accompagnateur et le groupe amènera à une meilleure compréhension du système français. Parlons du « système » car habiter en France n'est pas un processus simple qui ne demande que l'apprentissage de la langue. Bien au contraire, il s'agit d'un processus complexe qui demande énormément d'investissement de la part de l'apprenant car son existence et son bien être dans ce nouveau pays en dépend. Utiliser ses propres expériences c'est donner du sens à son existence et à l'apprentissage du français. Nous ajoutons donc dans le cadre de l'accompagnement pour l'apprentissage, l'accompagnement de l'expérience.

En concluant cette première partie théorique, nous passerons dans la deuxième partie où nous tenterons répondre à notre problématique par la rencontre avec des praticiens, des formateurs du F.L.E. Dans un premier temps nous décrirons la méthode que nous avons utilisée pour effectuer notre recherche, nous présenterons les interviewées. Puis, nous analyserons les résultats et enfin nous proposerons quelques préconisations pratiques et théoriques pour l'application de nos résultats dans le domaine professionnel.

Partie 2. S'expérier au F.L.E. :

Parcours et pratiques de formateurs de F.L.E. et propositions.

Introduction

Cette deuxième partie est ordonnée selon quatre chapitres. A travers le premier chapitre, nous présenterons le fonctionnement des associations qui sont les lieux d'enquête, expliquerons le choix du public pour la réalisation des entretiens et analyserons la méthode de recueil de données.

Dans les chapitres suivant nous ferons l'analyse de contenu où nous présenterons ce qu'il est ressorti de chacun des entretiens afin de faire une analyse comparative et l'interprétation des entretiens dans le troisième chapitre. Enfin, nous parlerons des perspectives de notre recherche pour des études à venir et pour les applications concrètes de nos résultats dans le milieu professionnel.

Chapitre 1. Les praticiens, l'entretien et les grilles d'analyse

VII. A la rencontre de praticiennes : Sandrine, Laure et Emilie.

Observer sur qui ? Voici la question que nous nous sommes posée à ce stade. Nous avons le choix entre trois types d'interlocuteurs : « les spécialistes scientifiques de l'objet étudié, les témoins privilégiés et les personnes directement concernées » (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Il nous fallait un public suffisamment réflexif et expérimenté qui pourrait nous donner des informations pertinentes et claires pour la vérification ou non de nos hypothèses. Nous avons donc compris qu'il n'était pas possible d'interpeler les primo-arrivants, les personnes directement concernées car nous parlons ici d'étrangers avec un niveau très faible en expression orale en français. Nous avons donc le choix entre les spécialistes scientifiques et les témoins privilégiés. Parlant de l'expérience, et du verbe « s'expérimenter » dans notre étude, nous avons préféré interroger des formateurs de Français Langue Etrangère qui ont eu au moins une expérience significative dans ce domaine. Nous avons donc décidé de ne pas effectuer des entretiens qu'avec les linguistes qui travailleraient seulement au niveau théorique et qui parfois ont une vision éloignée de la réalité de la pratique. Néanmoins, un regard scientifique aurait

été très intéressant afin de pouvoir comparer sa vision à celle d'un accompagnateur ayant un parcours atypique basé sur la formation expérientielle.

Après avoir ciblé notre public d'étude (des formateurs du F.L.E.) et après avoir effectué des entretiens exploratoires avec certains, nous avons décidé d'en choisir trois pour réaliser les entretiens finals qui seront utilisés pour étayer la réponse à notre problématique.

N'étant pas capable d'interroger les primo-arrivants et donc les principaux acteurs de notre recherche, nous avons décidé d'interroger des formateurs qui ont eu une expérience en tant que primo-arrivants et qui ont appris le français en France avant de devenir eux-mêmes formateur du F.L.E. Cela nous donnera des informations sur la situation des primo-arrivants, leurs besoins et leurs méthodes d'apprentissage du français en France. Ainsi que des données sur l'hypothèse que nous avons faite dans la première partie. A savoir : le parcours du formateur influence son accompagnement, le fait d'avoir fait l'expérience du primo-arrivant peut influencer, la pratique d'accompagnateur.

C'est pour la même raison que nous avons décidé d'interroger aussi des formateurs du F.L.E. ayant une formation universitaire afin d'avoir un regard scientifique à utiliser comme point de comparaison. Second point fort, la possibilité de comparer comment le fait d'avoir eu une formation dite formelle, universitaire peut interagir avec la manière dont le formateur accompagne les individus.

De par la situation spatio-temporelle, nous n'avons pu contacter et interroger que des femmes. Nous avons interviewé une dame chilienne, désormais prénommée Sandrine¹⁰⁷, une jeune fille française, Laura et l'auteur, faute de formateur ayant une expérience atypique correspondante aux besoins de cette étude.

44. *Le profil de Sandrine*

Il s'agit d'une femme chilienne de 67 ans désormais retraitée et qui a passé toute sa scolarité en Chili. Elle a passé un baccalauréat scientifique avant de partir faire ses études à Moscou où elle a étudié pendant cinq ans l'agronomie et a obtenu son

¹⁰⁷ Pour respecter nos interviews nous avons gardé leur anonymat en leur donnant des prénoms fictifs.

diplôme d'ingénieure agronome. Une fois rentrée au Chili, elle a travaillé en tant qu'assistante agronome dans le département de botanique à l'école de vétérinaire, à l'université de Chili. Puis, elle est partie en Patagonie où elle a travaillé comme agronome dans le département des ressources naturelles pendant trois ans.

En 1974, elle est venue en France avec une connaissance de base du français. Elle « était coincée » comme elle le dit elle-même, car elle avait des difficultés à trouver un travail. Finalement elle a fait un DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) à la fac d'Orléans. Cette expérience l'a aidée à apprendre le « français technique ». Deux ans après elle a été embauchée comme enseignante dans un lycée d'Orléans et très rapidement, lui a été confié la création d'un laboratoire. Pour ce faire, elle a coopéré avec des enseignant-chercheurs et elle a voyagé partout en Europe. Elle a finalement créé le premier laboratoire in vitro au niveau scolaire en France.

Elle a coopéré avec le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) et elle a diffusé plusieurs formations autour de l'utilisation des laboratoires in vitro. Elle a dû visiter plusieurs écoles secondaires et lycées en France pour ces formations et elle a constaté des différences entre, reprenons ses mots, les écoles « élitistes » ou non. Enfin, jusqu'à la fin des années 90, elle a formé des adultes dans le domaine professionnel, avec des parcours très divers. Puis, avec la fin des formations d'adultes sur les laboratoires in vitro, elle est retournée dans les classes des écoles pour continuer en tant qu'enseignante jusqu'à sa retraite en novembre 2011.

Son envie d'« enraciner » ses deux enfants, sa fille qui avait 5 ans quand ils sont venus en France et son fils, l'a décidée à rester en France. Elle a donc commencé à travailler dans l'association Olivet Solidarité en tant que bénévole. Situation de vie dans laquelle notre entretien a été réalisé.

44.1. Le déroulement de l'entretien :

- Le cadre de l'entretien : L'entretien a eu lieu le 19 mars 2014 à 17h45 chez Sandrine à Olivet où était aussi présentes sa fille et une de mes collègues qui m'a présentée à Sandrine. L'entretien s'est déroulé dans un salon après avoir bu du café tous ensemble en discutant. Nous étions assises l'une en face de

l'autre et nous étions seules. Sandrine ayant beaucoup parlé de son parcours au début de l'entretien, le temps a été très court pour les dernières questions. En tout, nous avons passé 2h00 chez elle, temps limité pour notre rencontre, l'introduction de l'entretien, le déroulement de l'entretien et la clôture.

- Interaction interviewer/interviewée : Durant cet échange de 1h17m28s, 140 interactions se sont réalisées. La première moitié de l'entretien s'est déroulée sans vraiment respecter l'ordre de trame des questions contrairement à la deuxième partie de l'entretien. Même si nous ne nous connaissions pas avant, le déroulement de l'entretien a été très fluide. Sandrine a beaucoup parlé, elle n'a pas été modérée en ce qui concerne la présentation de son parcours. Elle a parlé de ses phobies et elle m'a confiée un petit bout de son histoire de vie. Sandrine étant très disposée pour m'aider, l'entretien a été très enrichissant.
- Gestions corporelles : Ses gestions corporelles calmes montraient qu'elle n'était pas stressée ou mal à l'aise pendant l'entretien. Elle mangeait, elle souriait et elle montrait qu'elle avait envie de parler.
- Impression de l'entretien : Nous considérons que l'entretien a été réussi car nous avons pu sélectionner plusieurs informations qui nous aideront à l'analyse et la vérification de nos hypothèses. Cependant, l'entretien a été long, avec des parties qui ne sont pas en lien direct avec notre problématique. Or, tout a été important pour comprendre son parcours, les difficultés auxquelles elle s'est confrontée et pouvoir enfin faire le lien entre son parcours et l'accompagnement qu'elle a mis en place en tant que formatrice, le lien entre l'expérience et la pratique. Ayant dû poser la plupart des questions, nous supposons que l'interviewée n'anticipait pas les futures questions.

45. *Le profil de Laura*

Il s'agit d'une femme française de 23 ans. Elle a passé un baccalauréat littéraire et s'est ensuite inscrite à l'université en lettres modernes. Elle a donc eu une formation universitaire en faisant un Master 1 et 2 dans la filière du F.L.E. à l'université François Rabelais de Tours.

Sa première expérience concernant l'accompagnement/enseignement du F.L.E. a eu lieu au lycée où elle a accompagné une de ses collègues (une étudiante étrangère qui venait de Géorgie) dans sa démarche d'apprentissage du français et son intégration en France. Quand elle est entrée à l'université, elle a aussi aidé une collègue iranienne qui n'avait pas assez de compétences linguistiques en langue française en lui donnant des cours de français. En parallèle de cela, elle faisait du soutien avec des élèves du primaire et des collégiens. Une expérience d'accompagnement comme elle la décrit, qui l'a détourné de son intérêt à devenir professeur des écoles. En effet, en rentrant dans le système d'éducation nationale, elle a découvert que son fonctionnement ne correspondait pas à ses attentes, ses idéaux.

Elle a donc décidé de faire un Master dans le domaine du Français Langue Etrangère. Les raisons étant la vie professionnelle et son intérêt pour ce champ. Elle a effectué un stage à l'Institut de Touraine, dans une école de langue privée à 23 ans et puis un autre dans une association d'aide aux demandeurs d'asile. Enfin, elle a travaillé comme lectrice¹⁰⁸ où elle enseignait le français en Espagne.

45.2. Le déroulement de l'entretien :

- Attitudes corporelles : Elle était à la fois calme et expressive avec quelques gestes simples qui suivaient son récit.
- Le cadre de l'entretien : L'entretien a eu lieu le 18 février 2014 à 13h30. Il s'est déroulé dans une salle de l'université François Rabelais, choisie parce qu'il s'agissait d'un lieu connu, apprécié et pratique pour toutes les deux.
- Interaction interviewer/interviewée : L'entretien a duré 1h10m25s et a donné lieu à 137 interactions. Nous ne nous nous connaissions pas avant. C'est un de mes collègues qui nous a introduites. Cependant, nous nous étions déjà rencontrées au préalable pour discuter de nos sujets car elle s'intéressait aussi à mon parcours pour sa recherche. Il s'agit d'une personne agréable et souriante. Son envie de m'aider avec son entretien, qui a été très enrichissant, était évidente.

¹⁰⁸ Pour en savoir plus : <http://www.ciep.fr/assistants-francais-a-letranger>

- Impression : Dans la globalité de l'interview, Laura était particulièrement attentive aux questions en répondant à chaque fois de manière très précise à l'intitulé de la question. Le type de l'entretien a été principalement semi-directif avec quelques questions d'explicitations. Nous avons recueilli les données souhaitées pour le déroulement de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Le fait d'avoir abordé notre sujet au préalable avec Laura peut avoir influencé ses réponses car elles étaient toutes orientées vers l'accompagnement. Nous avons eu un très bon retour de Laura en ce qui concerne le déroulement de l'entretien. A aucun moment, elle ne s'est sentie pressée ou mal à l'aise comme elle l'a précisé à la fin de l'entretien. Connaissant assez bien mon sujet, elle anticipait les questions et ajustait ses réponses à ma problématique, fait qui est prouvé par le manque de questionnement. Nous avons posé très peu de questions de notre grille car en décrivant ses expériences professionnelles elle avait déjà répondu à la majeure partie de nos questions. Notre rôle a plutôt été de relancer la personne sur certaines idées pour les expliciter.

46. Entretien avec Emilie

Pour des raisons d'homogénéité du mémoire nous nous référerons à l'auteur et dernier interviewé en utilisant le prénom Emilie. L'interviewer a été un de nos collègues. Ayant déjà parlé du parcours de l'auteur, nous allons nous intéresser directement au déroulement de l'entretien.

46.2. Le déroulement de l'entretien :

Même si nous avons rédigé une grille d'entretien basée sur nos préoccupations et avec l'objectif de valider ou non nos hypothèses, nous n'avions pas préparé de réponses à notre entretien et avons essayé de parler de nos expériences vécues le plus objectivement possible. Essai d'autant plus réussi que l'entretien s'est effectué un jour plutôt que prévu faute de communication entre interviewée et interviewer. Le moment final a donc été le 27 février 2014 à 14h30 dans une salle de l'Université François Rabelais. L'interviewée étant familiarisée avec le thème de la recherche, le cadre de l'entretien n'a pas été posé.

155 échanges se sont réalisés pendant 55m26s. Bien que l'interviewée ait anticipé une grande partie des questions, l'interviewer a posé toutes les questions de la grille, fait qui a conduit à des répétitions. Enfin, la bonne ambiance présente entre l'interviewée et l'interviewer a facilité le bon déroulement de l'entretien et généré l'apparition de sentiments de sécurité et de confort.

VIII. L'instrument de collecte des données : l'entretien semi-directif

47. L'entretien : intérêt et pertinence

Après avoir étudié les différents instruments de collecte de données qui se présentaient à nous comme décrits dans le « Manuel de recherche en sciences sociales ». Nous avons défini l'entretien comme étant l'outil le plus adapté à notre recherche. Cela nous permet « de retirer [...] des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 170). L'entretien étant la mise en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine.

Pour confirmer, vérifier, compléter ou infirmer nos hypothèses, nous avons opté pour l'entretien semi-directif. Selon Bardin Laurence dans « L'analyse de contenu » (2011, p. 227), l'entretien semi-directif « suppose une attitude de considération positive inconditionnelle (ni sélection, ni jugement de valorisation ou dévalorisation) de la part de l'interviewer, une attitude d'empathie (se placer dans le point de vue, dans le cadre de référence de l'interviewé) et le recours à des techniques de reformulation (relances, réponses-reflets) ».

Nous avons tenté de transmettre un sentiment de liberté à l'interviewé quant à son expression car il s'agit d'un échange et non d'une évaluation. Dans un entretien de ce type, les seules contraintes sont « la consigne thématique posée au départ pour centrer l'entretien sur le sujet intéressant l'interviewer et la présence de celui-ci comme interlocuteur » (Bardin, 2011, p. 227).

Nous avons par moments essayé de mettre en place l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch¹⁰⁹ (1994) car selon Marie-Hélène Doublet (2011, p. 149) « les pratiques innovantes et pertinentes naissent sur le terrain en réponse à la complexité et non en laboratoire de recherche ». L'utilisation de l'entretien d'explicitation a été utilisée à propos d'explicitation des moments de pratique des interviewées pour vérifier nos hypothèses.

Pendant l'entretien, en tant qu'interviewer, il faut sortir de l'expertise. La problématique est de trouver comment nous pouvons aider la personne à découvrir ce qu'elle sait mais n'y a pas accès et ce, sans l'influencer. Pour ce faire nous avons adopté une posture d'« écoute sans a priori » (Doublet M.-H. , 2011, p. 3). Pour ne pas laisser nos propres filtres intervenir, nous prenions en compte la parole de l'interviewé au mot près.

48. Guide d'entretien : construction et présentation

48.2. Entretien exploratoire

Afin d'élaborer un guide d'entretien capable de répondre à nos préoccupations, nous avons dû faire un entretien exploratoire. Selon Blanchet Alain et Gotman Anna (2007, p. 39) l'entretien exploratoire est « un processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses » que nous effectuons quand « les hypothèses de départ ne sont encore qu'incomplètement formulées ». Cela a aussi été une opportunité de « tester l'instrument d'observation avant de l'utiliser systématiquement, de manière à s'assurer que son degré d'adéquation et de précision est suffisant » (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Nous avons donc interviewé une formatrice du Français Langue Etrangère, originaire de France, âgée de 23 ans ayant des expériences formelles et informelles dans le domaine de l'accompagnement et de l'enseignement du français langue étrangère. La retranscription et l'analyse de l'entretien enregistré, ainsi que le retour constructif de

¹⁰⁹ Chargé de recherche au C.N.R.S, a mis au point une technique de recueil d'information et de traitement des verbalisations, l'entretien d'explicitation (E.d.E.) qui a trouvé des applications dans différents secteurs de l'éducation et de la formation.

l'interviewée nous a permis d'améliorer notre grille d'entretien en effectuant les changements nécessaires à améliorer et mieux cibler nos questionnements.

48.3. Elaboration de la grille d'entretien

Suite à cet entretien informel, nous avons continué avec l'élaboration d'une grille d'entretien semi-directif, plus structurée et adaptée à nos interrogations. La grille d'entretien est construite dans le but d'aborder l'accompagnement qui peut être proposé à des primo-arrivants pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Une fois les grands axes de nos questions trouvés, nous avons élaboré la grille suivante, établie selon dix questions permettant de répondre à nos hypothèses:

1) Pouvez-vous exposer votre parcours scolaire et professionnel ?

La première question centrée sur le parcours de vie a été pensée dans le but de valider ou non l'hypothèse selon laquelle l'accompagnement que les formateurs du FLE mettent en place dépend de la formation qu'ils ont eue. Si c'est une autoformation ou une formation expérientielle (l'accompagnateur a déjà eu une expérience en tant qu'accompagné dans cette démarche d'apprentissage du FLE), ses méthodes d'accompagnement et d'enseignement du FLE sont différentes des méthodes d'un accompagnateur qui est d'origine française et qui a eu une formation universitaire.

2) Pouvez-vous exposer votre parcours d'apprentissage du français. En quoi la langue maternelle a-t-elle été ou non facilitatrice d'apprentissage ? Qu'est-ce qui a aidé à apprendre le français, qu'est ce qui a manqué ?

Question qui nous intéresse principalement pour les accompagnateurs qui sont originaires de l'étranger, car cette question vient compléter la première sur le parcours de l'accompagnateur. En parlant des difficultés et de la place de la langue maternelle, nous visons à répondre à notre hypothèse qui envisage que la langue maternelle est facilitatrice dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

3) En quoi votre parcours vous aide ou ne vous aide pas dans l'accompagnement de l'apprentissage du FLE ?

La troisième question est posée afin de nous donner des informations sur la façon dont les formateurs/accompagnateurs voient leur parcours et son influence sur leur

pratique en tant que formateurs du FLE. Font-ils le lien entre expérience et pratique, y a-t-il une réflexivité de la part des formateurs sur l'alternance qui s'y joue ?

4) A quoi êtes-vous attentive dans l'organisation d'un cours ? Exemple précis d'un accompagnement réussi. La préparation avant, l'organisation après.

Nous avons choisi cette quatrième question pour confirmer ou non l'hypothèse selon laquelle l'enseignement du Français comme Langue Etrangère ne suffit pas à l'acquisition de cette langue par les primo-arrivants. Il faudrait un accompagnement adapté aux besoins de chacun, utilisant leur langue maternelle, leurs connaissances déjà en place, leurs objectifs ainsi que les raisons pour lesquelles ils apprennent le français.

Pour mettre à jour la part non conscientisée de l'action mise en œuvre, il faut demander à l'interviewé d'explicitier et situer une action vécue et singulière dans le temps et l'espace face à une situation professionnelle. « L'Entretien D'Explicitation est à la fois une technique de questionnement à visée de recherche et une aide à la prise de conscience. L'approche de l'explicitation fuit les généralisations pour travailler toujours a posteriori sur une situation spécifiée : un exemple vécu, un contexte, un moment particulier, situable dans l'espace et dans le temps » (Faingold).

5) Comment définiriez-vous votre place au sein d'un groupe d'apprenants pendant un cours ? Restez-vous uniquement au niveau collectif ou ouvrez-vous aussi une dimension inter individuelle ?

En continuant sur le même axe, la cinquième question cherche à définir la posture du formateur auprès des apprenants pour valider ou non l'hypothèse qu'il y aurait un accompagnement qui se joue pendant la formation des adultes à la langue française en France.

6) Selon vous, qu'est ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants ?

Ce questionnaire doit mettre en exergue les points que les formatrices trouvent importants dans leur enseignement de langue française. Question qui nous amène aussi à la validation ou non de l'hypothèse qu'un accompagnement doit être mis en place.

7) *Quelle est la place de la langue maternelle des apprenants dans votre enseignement ?*

Cette question devrait nous permettre de vérifier si l'accompagnateur s'appuie sur la langue maternelle de l'accompagné, vu que c'est son outil pour l'acquisition du français d'après nos hypothèses. Quelle est pour lui la place de la langue maternelle et comment l'utilise-t-il dans son enseignement/accompagnement de la nouvelle langue.

8) *Utilisez-vous des nouvelles technologies dans votre travail ? Comment ? A quoi cela vous sert ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?*

Pour nous, le but est de faire ressortir le concept d'« e-accompagnement » et de formation à distance sans orienter ostensiblement l'interviewé sur cette thématique. Cela nous permet de vérifier si la technologie est un outil utile à l'enseignement de la langue française et si elle peut être bénéfique à la mise en place d'un accompagnement plus personnalisé et adapté aux besoins de chacun.

9) *Est-ce qu'il y a quelque chose que tu ne savais pas avant notre échange et que tu sais maintenant ?*

10) *Qu'est-ce qui a été important pour toi dans notre entretien ?*

Enfin, en consultant Marie-Hélène Doublet, nous avons choisi les questions 9 et 10 pour la phase de dénouement. « Le dénouement est une conclusion qui est laissée à la personne. [...] le dénouement consiste à arrêter le travail initié dans l'entretien et de proposer à la personne de conclure avec des questions du type :

- Que retenez-vous de plus important dans cet entretien ?
- Qu'est-ce qui est plus clair ?
- Qu'est-ce qui vous a été utile ? » (Doublet M.-H. , 2011, p. 9).

Nous notons ici que nous avons choisi de ne pas poser de question explicite sur l'alternance, dans le souci de ne pas influencer les réponses de nos interviewées. Nous croyons que cela ressortira des entretiens par l'explicitation sur les méthodes d'enseignement du Français Langue Etrangère.

49. Convention d'écriture

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits avec le souci de relever l'intégralité des propos des interviewés. Pour ce faire, nous avons indiqué les phrases non finies

par trois points « ... », nous avons retranscrit en MAJUSCULES les mots que les interviewés ont accentués, nous avons retranscrit les rires en écrivant entre parenthèses (rire).

Pour faciliter le repérage au sein des entretiens, toutes les lignes sont numérotées et chaque interaction est repérée via l'initiale du prénom fictif de l'interviewée et un chiffre symbolisant le numéro de l'interaction. Les interactions de l'interviewer sont identifiées par son initiale en minuscule tandis que celle de l'interviewé est en majuscule. Dans le chapitre d'analyse des entretiens, nous avons cité des morceaux de réponses et de questions en mettant entre parenthèses l'initiale en majuscule ou minuscule, suivi du numéro d'interaction et des lignes auxquelles se trouve la citation en annexes. Ainsi, quand une citation d'entretien sera mentionnée par : « je peux faire les liens donc je peux directement traduire un mot en anglais » (E58, 234-235), nous nous référons à la 58^{ème} intervention d'Emilie qui se trouve aux lignes 234 et 235.

IX. Les grilles d'analyse

Avant de commencer l'application de ces trois opérations, nous allons décrire et justifier ici la grille d'analyse des entretiens que nous avons choisie. Nous étions attentives et à la fois créatives lors de la construction de ces grilles.

50. Analyse de contenu informatisée

Dans le but de construire une grille descriptive pour le comptage des mots-clés de l'entretien de chaque interviewée, nous avons utilisé des programmes informatiques. Pour ce faire, nous avons beaucoup lu sur l'utilité de l'informatique dans l'analyse des données de recherche. Nous nous sommes posé la question pour savoir « à quel niveau de procédure l'informatisation est-elle, réellement et concrètement une aide efficace pour l'analyse de contenu ? » (Bardin, L'analyse de contenu, 1977, p. 178).

Selon Bardin (1977, p. 178), l'utilité de l'informatique se trouve à trois niveaux :

- «Le traitement de texte, qui correspond à la fonction « coupé, collé » ;
- Les opérations d'analyse du texte proprement dites, comme la catégorisation ;
- L'analyse des données obtenues, c'est-à-dire les opérations statistiques sur les résultats. »

Quant à Krippendorff¹¹⁰ (cité par Bardin, 1977, p. 182) « l'informatique a révolutionné certains aspects de l'analyse de contenu ». Il se réfère, entre autres, aux énormes volumes de données qui peuvent être « lus » séquentiellement par l'ordinateur, la grande vitesse avec laquelle celui-ci peut effectuer des opérations logiques ou algébriques et la fiabilité qui est parfaite puisque l'ordinateur ne tolère pas l'incertitude.

Philippe Wanlin¹¹¹ (2007, p. 265) en argumentant sur les apports potentiels de l'utilisation combinée de logiciels et du traitement « manuel » des données, montre les avantages et les inconvénients de ces deux procédures. Sur l'analyse de contenu non assistée d'un logiciel il met en exergue la matérialisation des données tandis que pour l'analyse assistée d'un logiciel les avantages sont les tâches mécaniques reliées au

¹¹⁰ Krippendorff, K. (1980), *Content analysis. An introduction to its methodology*, Sage Publications.

¹¹¹ Chercheur et doctorant en sciences de l'éducation à l'Université du Luxembourg

codage moins pénibles, l'automatisation des analyses même les plus complexes, la rapidité de l'obtention des résultats et des éléments de synthèse (tableau, cartes...) et les calculs et statistiques rapides. Par contre, dans les inconvénients d'une analyse manuelle il mentionne les « fouilles » pour les traitements et les analyses alors que pour le logiciel il fait référence à la lecture à l'écran.

Pour toutes ces raisons et dans le but de se dégager de tâches laborieuses, longues et stériles pour donner une place accrue à la créativité et la réflexion, d'augmenter la rapidité, d'accroître la rigueur et la flexibilité, nous avons choisi d'utiliser le programme informatique. Cela n'étant qu'une partie de notre analyse car « l'ordinateur ne peut pas tout faire, il nécessite des opérations préalables, généralement une préparation du matériel verbal et une grande précision des règles de codage » (Bardin, L'analyse de contenu, 1977, p. 181). Dans notre recherche l'analyse de données automatisée prend une place réduite, seulement quelques opérations étant informatisées, le reste se faisant manuellement.

51. Tableau d'analyse des mots

Nous avons donc réalisé un tableau comparatif¹¹² des trois entretiens en prenant le mot comme unité de comptage. A l'aide d'un programme informatique¹¹³ nous avons fait une liste de tous les mots présents dans les textes et calculé la fréquence d'occurrence des mots, afin d'avoir une première idée du vocabulaire utilisé. Nous avons refusé les mots en très basse fréquence ainsi que les mots fonctionnels à haute fréquence, mais peu significatifs du lexique, tels que les articles, les prépositions etc.

- Dans la première ligne nous avons décrit le style du discours de l'interviewée.
- Dans la deuxième nous trouvons les grands thèmes de références et
- La troisième les mots clés suivis d'un chiffre indiquant le nombre de fois apparus dans le texte.
- Enfin, nous avons l'interprétation de ce tableau où nous avons aussi étudié les cooccurrences entre mots. Nous mettons ci-dessous un extrait en exemple :

¹¹² Voir annexe 16

¹¹³ Logiciel « Tropes »

Analyse des entretiens avec Tropes			
Emilie		Sandrine	Laura
1.1.1 Style			
Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". Des notions de doute ont été détectées 77 Propositions remarquables 10 Épisode(s) détecté(s)		Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". 125 Propositions remarquables 11 Épisode(s) détecté(s)	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". Des notions de doute ont été détectées 88 Propositions remarquables 9 Épisode(s) détecté(s)
1.1.2 Grands Thèmes de référence			
langue	0162	temps	0132
Europe	0106	Europe	0114
France	0097	France	0096
éducation	0081	éducation	0085
temps	0061	communication	0072
communication	0056	famille	0062
éducation			0150
			langue 0082
			communication 0076
			temps 0069
			France 0053
			gens 0028
1.1.3 Mots			
français	0080	enseignement	0072
enseignement	0075	temps	0065
langue	0064	français	0060
gens	0048	Europe de l'est	0056
accord	0045	accord	0055
enseignement			0141
			temps 0055
			accord 0055
			français 0042
			grammaire 0030
Analyse			
Emilie se réfère au mot « accompagnement » 16 fois dans le texte. La plupart du temps le mot est suivi de l' « apprentissage ». Elle fait donc le lien entre les deux concepts, elle parle d'un accompagnement dans la démarche d'apprentissage.		Le manque de référence au mot "accompagnement" réside dans le manque de formation universitaire. Elle parle de l'apprentissage en s'y référant 4 fois en faisant le lien avec le parcours des apprenants.	
		Le mot "accompagnement" apparaît 4 fois et en lien avec les mots parcours, enseignement et apprentissage. Elle utilise 10 fois le mot "apprentissage" qui est en lien direct avec l'accompagnement.	

Tableau 2. Extrait de l'analyse informatisée de données

Hormis l'utilité de ce tableau pour nos analyses suivantes, nous avons aussi pu constater qu'Emilie se réfère au mot « accompagnement » seize fois dans le texte. La plupart de temps le mot est suivi de l' « apprentissage ». Elle fait donc le lien entre les deux concepts, elle parle d'un accompagnement dans la démarche d'apprentissage.

Elle utilise treize fois le mot « apprentissage » en lien avec les mots « français », « langues » mais aussi « parcours ». Elle met en exergue dans le processus d'apprentissage le parcours de l'apprenant. Elle rapproche donc sa pratique en tant que formatrice du FLE à une pratique d'accompagnatrice qui prend un compte l'Apprenant-Individu comme entité. Elle met aussi son parcours et son expérience en tant qu'accompagnée au centre de l'apprentissage. Enfin, les mots « accompagnement » et « expérience » se distinguent quand elle parle d'apprentissage.

Quand elle parle de l' « accompagnateur », les mots auxquels elle se réfère sont « besoin », « rôle » et « gens ». Elle met l'accent sur le rôle de l'accompagnatrice qu'elle considère être la prise en compte des besoins de l'Apprenant-Individu.

A côté du mot « expérience » nous trouvons le mot « apprentissage ». Elle a appris par expérience d'après ce qu'elle décrit pendant son entretien. Elle utilise sa propre expérience en tant que primo-arrivante pour trouver et ajuster sa méthode d'accompagnement/enseignement.

Quand nous parlons des « langues », ce qui ressort de son entretien est principalement la langue française mais aussi la langue anglaise et un peu moins la langue grecque. Pour son apprentissage du français la langue étrangère déjà apprise, dans son cas l'anglais, a été la base pour l'apprentissage du français. Aussi sa langue maternelle a joué un rôle important car, comme elle le dit, elle la connaissait bien de par son expérience en tant que professeur des écoles qui lui a permis d'approfondir et de mieux comprendre sa langue maternelle, ses systèmes de fonctionnement etc. Nous voyons que ces trois langues, le français, l'anglais et le grec sont liées en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère.

En faisant la même recherche pour l'entretien de Sandrine, nous avons réalisé que ces mots ne sont pas abordés autant que dans celui d'Emilie. Ainsi, nous faisons

l'hypothèse que le manque de référence au mot "accompagnement" réside sur le manque de formation universitaire. Elle parle de l'apprentissage en s'y référant quatre fois en faisant le lien avec le parcours des apprenants.

Dans son parcours, elle n'utilise non plus les mots "apprentissage" et "enseignement" avec une référence seulement une fois à ce mot. Par contre, elle décrit le processus et elle nous parle aussi d'un accompagnement d'apprenant dans son enseignement du français en donnant des exemples et utilisant des mots simples.

Enfin, en ce qui concerne l'entretien de Laura, le mot "accompagnement" apparaît 4 fois et en lien avec les mots parcours, enseignement et apprentissage.

Elle utilise 10 fois le mot "apprentissage" qui est en lien direct avec l'accompagnement. Elle accompagne l'apprentissage du français. Dans ce processus, elle parle de la "motivation" de l'apprenant et aussi la "conversation" entre accompagnateur et accompagné.

Il est aussi intéressant de noter l'utilisation du mot "parcours" qui apparaît seize fois en lien toujours avec l'accompagnement et l'apprentissage.

52. Tableau de thèmes¹¹⁴

Après avoir travaillé avec des grilles descriptives, nous avons continué avec la réalisation des grilles interprétatives en analysant des entretiens par sous-thèmes et thèmes. « L'analyse thématique du discours des sujets a été choisie afin d'obtenir une analyse des thèmes rencontrés, thèmes qui feront l'objet d'une analyse comparative » (Macia, 2009). Cette technique nous permet de donner sens aux discours afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses. Pour ce faire, nous avons créé trois tableaux Excel, un pour chaque entretien individuel.

Nous avons d'abord souligné les phrases du discours qui nous sont apparues comme essentielles pour l'analyse du contenu, « La femme était Italienne mais elle parlait russe » (S27, 133). Nous avons parfois souligné deux fois les phrases qui étaient cruciales pour notre recherche, « D'aller vivre quoi des sujets » (S120, 635). Cela a été

¹¹⁴ Voir Annexes 7, 8, 9

fait afin d'éviter le découpage du texte et de ne garder ainsi que des phrases significatives. En effet, nous pensons que la totalité des textes était importante pour notre analyse.

Nous avons ensuite effectué un découpage de nos entretiens en sous-thèmes qui ressortaient des phrases-clés. Une fois les sous-thèmes mis en place, nous les avons classifiés en thèmes en lien avec nos hypothèses, en découpant la retranscription en segments significatifs.

Les thèmes qui reviennent les plus souvent concernent l'accompagnement, l'enseignement, l'apprentissage du F.L.E., l'histoire de vie, la formation expérientielle et la formation en alternance. Enfin, nous avons décidé d'ajouter une cinquième colonne, nommé « interprétation » permettant d'émettre des commentaires et ainsi, faciliter la compréhension de l'analyse.

Extrait d'un de ces tableaux ci-dessous :

<i>Entretien avec Laura. Date: 18/02/2014. Lieu: Université. Durée: 1h10m25s.</i>					
n° ligne	réponses	Totalité du récit	sous thèmes	thèmes	interprétation
20-26	L4 L5 L6	I4 : D'accord L4 : Donc <u>je l'ai rencontrée, et puis j'ai rencontré aussi sa famille, ses frère et sœur</u> donc I5 : C'est le lycée qui t'a dit de faire... L5 : Non, pas du tout, pas du tout I6 : Ah, d'accord ! L6 : C'est juste que c'était quelqu'un que, voilà, que j'ai connu. <u>Avec qui on a eu une entente qui s'est créée.</u>	Relation	Accompagnement	C'était un accompagnement non pas imposé mais mis en place par amitié, par une entente, une relation.

27-32	L7	<p>L7 : Ah, d'accord !</p> <p>L7 : Donc, voilà. Donc, c'était, voilà, <u>la première expérience un peu informelle</u> et ensuite aussi quand <u>j'étais au tout début de l'université, j'ai rencontré une étudiante qui était Iranienne et qui venait faire des études de vétérinaire en France</u>. Et elle avait étudié un petit peu le français en Iran mais pas suffisamment pour être à l'aise etcetera avec ses études puisque elle était déjà à l'époque en Master 2, il me semble.</p>	<p>Expérience</p> <p>Rencontre</p> <p>Relation</p>	Accompagnement	Expérience informelle
-------	----	--	--	----------------	-----------------------

Tableau 3. Extrait de la mise en tableau de l'entretien de Laura (cf annexe)

De cette façon, nous trouvons le numéro de lignes du discours dans la première colonne. La deuxième colonne correspond aux discours de l'interviewée et de l'interviewer. Dans la troisième, nous avons relevé les différents sous-thèmes qui sont en lien avec les mots qui sont ressortis en cours de réalisation du premier tableau. Enfin, La quatrième colonne correspond aux grands thèmes.

53. Tableau par thème¹¹⁵

Une fois le deuxième tableau sur l'analyse renseigné, il nous semblait intéressant de compter la fréquence à laquelle les sous-thèmes et les thèmes principaux apparaissent dans chaque entretien. Nous avons donc réutilisé le programme informatique pour le comptage.

Les cinq tableaux, un pour chaque thème principal (accompagnement, enseignement, apprentissage, formation expérientielle, formation en alternance) avec leurs sous-thèmes suivis de leur nombre d'occurrence par entretien, nous aideront pour l'analyse comparative. Selon Bardin Laurence (2011, p. 83) « les caractéristiques d'un discours ont besoin, pour être mises en relief, de la comparaison avec d'autres discours ou avec des normes ».

¹¹⁵ Voir Annexes 11, 12, 13, 14

Un extrait d'un de ces tableaux sur l'enseignement du français est donné ici afin de comprendre son organisation :

Enseignement du français						
	Sous-thème	Mots-clés	Emilie	Sandrine	Laura	Total pour chaque sous-thème
	Association	Organisation du cours	3	2	3	
		Fonctionnement	4	1	2	
		Préparation	1			
		Groupe/Public diversifié		4		
Total pour chaque interviewée			8	7	5	20
	Méthodes	Communicationnelle	1	2	3	
		Règles grammaire			1	
		FLM			3	
		Nouvelles technologies		4	9	
		Documents authentiques			4	
Total			1	6	20	27
Total Enseignement du français			9	13	25	47

Tableau 4. Extrait du tableau comparatif/informatique

La première colonne correspond aux principaux sous-thèmes qui sont ressortis de chaque thème. Dans ce cas, l'« enseignement du français ». Dans la deuxième colonne nous avons mis les mots-clés qui sont en lien avec le sous-thème écrit en même couleur. La troisième, quatrième et cinquième colonne correspondent à chaque interviewée et enfin, nous avons mis le nombre total de mot-clé par sous-thème et par interviewée. Cela nous permettra de continuer avec la création d'un tableau statistique pour une meilleure compréhension et comparaison des trois entretiens.

54. Tableau statistique

Nous avons procédé à la création d'un tableau de statistiques qui nous permettra de comparer les trois entretiens selon les grands thèmes qui nous intéressent. Après avoir effectué le travail décrit ci-dessus, nous avons réalisé que nous pouvions à ce stade-là

regrouper les thèmes « Formation expérientielle » et « Formation en alternance ». Cela a donné le tableau suivant :

	Emilie		Sandrine		Laura	
Accompagnement	53	54%	89	63%	104	67%
Enseignement	9	9%	13	9%	25	16%
Apprentissage	21	22%	22	16%	5	3%
Formation expérientielle/en alternance	15	15%	17	12%	22	14%
Total Nombre de mots:	98		141		156	

Tableau 5. Comparaison statistique des grands thèmes

La première colonne correspond aux grands thèmes que nous avons distingués pour effectuer notre analyse. La deuxième colonne comme la troisième et la quatrième sont séparées en deux. La première liste nous donne le nombre de fois où l'interviewée se réfère à ce thème tandis que la deuxième liste montre le pourcentage d'apparitions des thèmes les uns par rapport aux autres dans le discours des interviewées.

En créant ce tableau, nous avons pris conscience que Laura parle plus d'accompagnement et d'enseignement que les deux autres interviewées. En ce qui concerne les termes « apprentissage » et « formation expérientielle et en alternance », Emilie prend le relai. Nous constatons aussi que l'ensemble des interviewées ont mis en exergue l'accompagnement dans leur pratique avec des pourcentages d'apparition du thème de 54%, 63% et 67% dans leur discours. Enfin, Sandrine et Emilie s'intéressent plus à l'apprentissage, à la façon dont l'apprenant apprend qu'à l'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que cela est en lien avec leur parcours d'apprenant du Français Langue Etrangère, contrairement à Laura qui est originaire française et donc n'a pas vécu cette expérience.

55. Retour réflexif

Ce travail long et minutieux a fait apparaître des éléments qui modulent nos hypothèses et notre recherche. Après avoir effectué ce travail, les grands thèmes qui ressortent sont différents de nos expectations. Les thèmes et les sous-thèmes ont donc été reformulés comme suit :

- **l'accompagnement à une formation en alternance** : vie quotidienne, organisation de cours, fonctionnement de l'association etc.

- **l'accompagnement de l'alternance de langues** : langue maternelle, langue étrangère, français langue étrangère, connaissances linguistiques, connaissances acquises
- **l'accompagnement à l'apprentissage** : individu, motivation, acteur, confiance, relation, e-accompagnement etc.
- **la formation expérientielle des accompagnateurs** : histoire de vie, apprentissage du français langue étrangère, formation universitaire, parcours etc.

A ce stade, nous sommes revenus aux concepts étudiés dans la première partie : la formation (en alternance et expérientielle), l'enseignement, l'apprentissage et l'accompagnement. Nous avons décidé de regrouper l'enseignement et l'apprentissage dans la formation en alternance car apprendre, c'est la relation entre apprenant et savoir, ce qui se passe dans la vie quotidienne et enseigner c'est la relation entre enseignant et savoir et donc ce qui se passe dans le cadre scolaire¹¹⁶.

Nous avons détaché le chapitre de l'enseignement/accompagnement du français langue étrangère en en faisant un thème à part. En effet, nous avons remarqué que les langues acquises prenaient une grande place dans nos entretiens. Il en va de même pour la formation expérientielle qui est ressortie de nos entretiens comme un thème central pour l'accompagnement des primo-arrivants.

Ces grands thèmes finals ont été utilisés comme plan pour l'analyse des entretiens individuels dans un premier temps et ensuite pour l'analyse comparative et l'interprétation

¹¹⁶ Voir figure 4

Chapitre 2. Parcours et pratiques de formatrices en F.L.E.

L'analyse des informations en provenance des entretiens « est l'étape qui traite l'information obtenue par l'observation pour présenter de manière à pouvoir comparer les résultats observés aux résultats attendus par hypothèse » (Quivy & Campenhoudt, 1995). Le traitement des données porte sur l'analyse de l'énonciation, c'est-à-dire : « du discours comme parole en acte » (D'Unrug, 1974). Selon Marie-Christine D'Unrug (1974, p. 16) « Une production de paroles est un processus. L'analyse de l'énonciation considère qu'un travail se fait lors de la production de paroles, qu'un sens s'élabore, que des transformations s'opèrent...Le discours n'est pas un produit fini mais un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérence, d'inachèvement ».

Nous avons divisé cette étape en trois opérations. La première visant l'analyse de contenu de chaque entretien afin de préparer des données pour l'analyse, la deuxième est une analyse comparative entre les trois entretiens pour mesurer les relations entre les variables. Enfin, la troisième opération consiste à comparer les résultats observés et la théorie que nous avons utilisée dans notre première partie pour la formulation de nos hypothèses, autrement dit, les résultats attendus. Dans le cas d'observation d'un écart entre nos hypothèses et les résultats observés nous effectuerons une recherche pour la signification de ces écarts.

X. Présentation des résultats

A travers ce chapitre, nous analyserons chaque entretien en ayant comme but de récupérer les éléments principaux pour continuer dans un deuxième temps avec l'interprétation et la comparaison de ces trois entretiens. Comme le disent Quivy et Campenhoudt (1995) : « La première opération consiste à décrire les données. Cela revient, d'une part, à les présenter (agrégées ou non) sous la forme requise par les variables impliquées dans les hypothèses et, d'autre part, à les présenter de manière à ce que les caractéristiques de ces variables soient bien mises en évidence par la description ».

Nous procédons à l'analyse des entretiens tirée des grilles précédemment développées, en respectant la logique de temporalité et l'ordre dans laquelle ils ont été effectués.

56. Laura

1.9 Histoire de vie

L'entretien a commencé en posant un cadre. Laura nous a exposé son parcours scolaire, universitaire et professionnel. Elle est française, a 23 ans et est étudiante en Master 2 Français Langue Etrangère. Elle a passé sa scolarité en France et après avoir fait des études universitaires en Lettres Modernes elle a décidé de changer de filière. Cette décision a été prise après une expérience scolaire négative et un désaccord avec la manière d'enseigner le français à l'école car l'école ne prend pas en compte l'individu et ses besoins.

Elle a plusieurs expériences relatives à l'accompagnement et l'enseignement du français aux étrangers. Elle décrit ses premières expériences comme « informelles » car elle n'était pas payée et qu'il s'agissait de volontariats effectués grâce à une bonne entente avec les accompagnés.

1.10 Formation en alternance

Une de ses expériences professionnelles a eu lieu dans une école privée d'enseignement du Français Langue Etrangère. Elle était responsable de deux ateliers : oral et remédiation. Dans le deuxième atelier les apprenants étaient les acteurs car « *les étudiants venaient vraiment avec leurs questions, leurs travaux en cours* » (L53, 248-249), « *quand eux ils venaient, c'était eux qui, tu vois, moi je ne leur faisais pas un cours* » (L75, 346-347).

Son objectif étant d'aider un professeur turc avec l'apprentissage de la conjugaison, qu'il mettait toujours de côté, elle l'a mis en situation réelle, avec des jeux de rôle. Il devait faire comme s'il enseignait la conjugaison à ses élèves. La technique s'est avérée efficace car il s'est mis à apprendre les verbes pour être sûr d'être capable de bien les enseigner dans son futur métier. « [...] *ça avait plutôt bien fonctionné. Je pense que des*

fois le théâtre, il y a de bons trucs dans le théâtre. Parce que je ne sais pas peut-être que sous le couvert de la simulation il y a des choses, je ne sais pas » (L80, 376-378).

Avec un groupe de femmes elle a travaillé sur le français à partir des discussions, des échanges sur les parcours, les habitudes, les souvenirs, les enfants, la santé, l'éducation *« c'était des femmes aussi qui avaient des enfants, pour certaines, de petits enfants, donc c'était aussi important de, oui, de parler par exemple, voilà, des enfants, de la santé, éducation » (L96, 445-446).* Elles parlaient aussi des traditions alimentaires, les sujets qui les touchaient, qui étaient en lien avec leur vie quotidienne et leurs expériences. A partir de ses discussions, elles ont eu comme projet l'écriture d'un livret de recettes de cuisine. Selon Blanchet (1998, p. 180) *« la cuisine des aliments est au même titre que la pratique des langues une caractéristique culturelle des êtres humains. Dans tous les groupes humains, la cuisine est investie d'une fonction symbolique culturelle qui dépasse le simple rôle alimentaire. Elle est un acte de socialisation et d'enculturation ».* Nous trouvons aussi dans le même ouvrage l'idée que *« historiquement, l'évolution générale de l'humanité est envisagée à travers ses pratiques linguistique et ses pratique économico-alimentaires » (p. 182).* Laura dit à ce sujet : *« on parlait des traditions alimentaires quand même, pas mal et ça c'était, ça... ça les intéressait beaucoup et je pense que c'est aussi parce que d'un point de vue identité, ce sont des choses qui sont, qui restent toujours en fait, qui sont importantes » (L96, 446-449).*

A propos de l'organisation du cours elle dit *« c'était une demande de leur part, ça leur était vraiment nécessaire vu que quotidiennement, elles avaient des choses à faire » (L89, 413-414).* Elle organise le cours par rapport à la demande des apprenants. Nous constatons aussi que cette demande est basée sur leurs besoins liés à la vie quotidienne.

En parlant des cours, elle se réfère à l'histoire de vie des apprenants et elle dit : *« ça (les cours) faisait partie intégrante du parcours de leur vie » (L96, 453), « ça faisait aussi exister, en fait, un parcours intérieur » (L97, 460).*

1.11 Alternance de langues

Pendant le projet du livret des recettes « *la question de la traduction s'est à peine posée* » (L97, 465). Il y a des mots qui sont intraduisibles. Chaque langue est unique et importante. Les apprenants décrivaient les plats en français mais les noms étaient en langue maternelle. L'apprenant est au centre de l'apprentissage avec sa langue.

Pour le même groupe de femmes elle a utilisé l'alternance de langues, car il y avait une partie de femmes qui ne comprenaient pas le français et qui avaient comme langue commune le russe. Pour les intégrer au groupe pendant des moments des discussions elle laissait les apprenantes traduire la discussion en russe entre elles. « [...] *ça l'aidait à participer parce que c'était un, c'était quoi qu'il en soit une façon de l'inclure* » (L108, 542-543). Elle décrit l'alternance de langue comme une étape obligatoire pour arriver à la communication en français. Elle ajoute que c'était un moyen de reconnaître l'individu-apprenant dans sa totalité, avec son parcours, y compris sa langue maternelle : « *c'est aussi reconnaître. C'est pareil, parler tradition alimentaire, quand on parle de langues, des langues ça traite aussi du parcours intérieur et de dire que c'est là* » (L108, 549-550).

Elle parle aussi de l'alternance de langues qui se jouait car les apprenantes avaient envie de faire le lien entre les langues et les comparer : « *ils n'avaient pas forcément besoin de traduire des choses mais elle me disait, par exemple, ce mot là on le dit de telle façon* » (L108, 553-554). L'alternance est une source de contentement : « *quand les mots se rassemblent entre les différentes langues, ça c'est, je sais que c'était vraiment une source de d'étonnement, de contentement aussi, voire que Ouf, tout n'est pas totalement coupé, il y a quand même des liens, des mots entre les langues qui sortent de quelque part* » (L109, 558-560).

1.12 Formation expérientielle

Le premier accompagnement à l'apprentissage du Français Langue Etrangère a été expérientiel « *ce n'était pas du tout évident, du coup pour moi, parce que je n'avais aucun outil pour ça et j'avais que des méthodes de français langue maternelle* » (L8, 36-37). Son expérience d'apprentissage du français langue maternelle n'a pas été suffisante pour l'enseignement du français langue étrangère. Nous constatons qu'il y a

une différence entre l'enseignement du F.L.E. et F.L.M. comme plusieurs linguistes l'ont déjà prouvé. « *J'ai donné des cours de français langue étrangère mais j'avais vraiment, je n'avais pas de méthode, rien du tout, j'avais des bouquins du sixième, cinquième du collège en France* » (L10, 41-43).

Une autre expérience d'accompagnement a été le soutien en français avec des élèves de primaire et des collégiens. Cette expérience l'a aidée à comprendre le fonctionnement du système scolaire. Elle accompagnait des élèves qui avaient besoin de donner du sens à ce qu'ils faisaient à l'école : « *ils étaient un peu perdus [...] pas à l'aise [...] ils ne trouvaient pas forcément le sens. Ils ne mettaient pas leur sens à eux, en tous cas, dans ce qu'ils devaient faire et qui était demandé par l'école* » (L16, 73-74). Elle les accompagnait en discutant avec eux : « *J'ai discuté pas mal avec eux* » (L20, 88), « *j'essayais de les faire parler, en fait, ce qui, ce qui n'était pas toujours facile* » (L21, 90-91), « *ils prennent conscience qu'eux ce qu'ils pensaient de ces choses-là ce n'était pas rien, ce n'était pas insignifiant* » (L21, 93-94). De par ses exemples, nous constatons qu'afin de donner du sens, elle alternait entre un enseignement du français et un accompagnement. L'accompagnement a remis en cause sa pratique, sa vision du monde, sa place auprès du système scolaire et des apprenants.

Une autre formation expérientielle a été son apprentissage du français, apprendre à lire quand elle était jeune : « *ce n'est pas la professeure des écoles qui m'a appris à lire, c'est un autre élève* » (S37, 172-173). L'apprentissage expérientielle et par le pair a eu des conséquences positives sur sa motivation à apprendre.

La formation expérientielle de Laura est notable quand elle nous parle de ses doutes et des questionnements qu'elle avait, faute d'expérience, avant d'enseigner le français. Après avoir fait l'expérience d'enseignement du français elle peut donner du sens à sa pratique : « *maintenant avec le recul, parce que maintenant je vois un peu mieux ce que je peux leur apporter à ce moment-là* » (L102, 511-512).

1.13 Accompagnement à l'apprentissage

En parlant de sa première expérience d'accompagnement « informel » avec une collègue étrangère elle justifie la prise de décision de l'accompagné par affinité « *on a eu une entente qui s'est créée* » (L6, 26).

Pendant l'atelier de remédiation à l'école privée, elle a commencé en travaillant sur des chansons et des publicités, les documents authentiques selon les linguistes. Les étudiants « *très rapidement, ils m'ont dit non non par pitié pas de chansons, pas de publicités* » (L60, 267). Son accompagnement n'était pas adapté car les élèves avaient comme objectif d'entrer à l'université « *nous on va rentrer soit dans des écoles après soit à l'université, donc on voudrait en fait s'habituer à parler, prendre la parole et travailler sur des sujets sur lesquels on est susceptibles de tomber par la suite* » (L61, 270-271). En tant qu'accompagnatrice elle a écouté la demande des apprenants et elle a changé sa méthode d'accompagnement. Elle ajoute à ce sujet : « *ils avaient tous des projets un petit peu différents donc là j'ai essayé de, de proposer des choses qui puissent convenir à chacun à des moments différents* » (L61, 271-272). Elle met l'apprenant au centre de son accompagnement : « *Moi je ne suis pas spécialiste non plus de ce qu'eux faisaient [...] il y avait vraiment un [...] travail mutuel [...] c'était aussi à eux de retirer s'ils le souhaitaient [...] des éléments et de les approfondir* » (L64, 290-294). Notons que sa posture aussi était plus celle d'une accompagnatrice que d'un professeur. Elle était assise avec eux autour des tables et participait à la discussion seulement quand c'était nécessaire. Autrement, elle laissait sa place aux apprenants pour qu'ils puissent s'exprimer.

Dans un accompagnement il faut une continuité, un suivi des accompagnés. Quand il y a plusieurs accompagnateurs, discussion et organisation entre eux sont importantes selon Laura : « *c'était mieux s'il y avait quand même une continuité entre les deux et c'est vrai que ça nous apparaît bien pour pleins raisons. A la fois nous, enfin, à la fois pour nous, à la fois pour les élèves et les étudiants* » (L92, 427-428).

La prise en compte des besoins de l'apprenant est encore une fois au centre de l'accompagnement « *dès la première fois où on les a vus, on a vu ces étudiants, on a parlé avec eux pour savoir de ce qu'EUX en fait présentaient comme être leurs besoins,*

en termes de ce que nous pouvions leur apporter » (L95, 437-439). Cela vise les thèmes qui intéressent les accompagnés mais c'est l'accompagnateur/formateur du F.L.E. qui les ajustera pour qu'il y ait un apprentissage.

Les cours étaient interactifs et adaptés aux besoins puisqu'il y avait plusieurs activités en même temps. Elle décrit sa posture comme celle d'un « *médiateur* » (L102, 505). Au sujet de sa posture, elle se questionne sur la légitimité d'être professeur, c'est-à-dire se placer « *en position d'autorité* » (L102, 514).

A la question « *qu'est-ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants* » (L130, 636) elle répond : « *ça dépend vraiment des personnes* » (L130, 637-638). C'est tout de même la prise en compte de l'individu qui ressort : « *A mon avis, le mieux c'est de poser la question aux...pff...aux personnes en question* » (L130, 639), « *si tu poses la question justement à des primo-arrivants ou des étudiants ils vont tous avoir des réponses différentes* » (L133, 658-659). Elle parle ensuite de la culture scolaire intérieure, ses connaissances intérieures, les représentations linguistiques, la relation entre enseignant-enseigné, la relation entre les membres du groupe, la relation avec l'institution « *comment l'institution d'accueil conçoit, eh, comment l'institution d'accueil conçoit ce qui est l'apprentissage ou l'enseignement des langues et [...] ce que sont l'insertion ou l'intégration sociale des personnes* » (L133, 654-656). Citons ici Cornu Laurence, selon laquelle : « Notre manière de penser est souvent marquée par une "une croyance philosophique" à la "substance" : nous croyons qu'il y a d'abord et au fond, et premièrement l'Etre, puis nous posons la question de la relation. Or, [...] la relation est première et induit des effets d'être » (2003, p. 25).

« *Accepter que chaque étudiant est différent [...] traiter l'hétérogène* » (L134, 670-672) est sa réponse à la question « comment nous pouvons, en tant qu'accompagnateurs, faciliter l'apprentissage du français des primo-arrivants ». Ainsi que la prise en compte de sens que l'accompagné donne à ce qu'il apprend « *[...] à ce que l'apprenant, lui, il met dans ce qu'il fait dans l'apprentissage* » (L134, 677-678). Ensuite, elle insiste sur la notion d'apprenant-acteur, « *c'est l'apprenant qui construit en fait* » (L134, 679), sans pour autant dévaloriser le rôle du professeur.

Enfin elle parle de la **réflexivité**, de la réflexion de l'accompagnateur sur sa pratique et sur sa position vis à vis du monde : « *conceptions de ce que c'est l'enseignement [...] des réflexions sur des conceptions un peu plus philosophique qu'est-ce qu'un être, qu'est-ce qu'une personne, qu'est-ce, qu'est-ce qu'on fait du rapport aux savoirs, comment ça se développe, etcetera* » (L134, 684-686). A la question « à quoi ton parcours t'aide ou non dans l'accompagnement d'apprentissage du FLE ? » elle répond « *Je pense que ce sont plutôt mes réflexions sur mon parcours et vraiment ce que j'en fais maintenant* » (L135, 690-691). La réflexivité sur nos expériences, notre parcours, nous amène à tirer des apprentissages. A la fin de l'entretien elle conclut : « *il y a forcément des choses, oui que j'apprends maintenant, que j'apprends parce que je les dis aussi, parce que tu me poses la question ça me permet de les formuler et soit j'avais jamais pensé, soit je les avais enfouit* » (L136, 706-708).

1.14 Nouvelles technologies

Pour Laura les nouvelles technologies permettent à l'apprenant de s'autonomiser et de prendre confiance en lui. Les femmes accompagnées en utilisant le correcteur de la grammaire et de l'orthographe sur l'ordinateur « *elles voyaient que les résultats finals ne comportaient pas d'erreurs et que ce n'est donc pas impossible et que je pense que c'était une façon de contourner cette forme d'obstacle qui était celle de l'orthographe, de la grammaire* » (L97, 476-477).

C'était aussi un moyen de gagner du temps. Comme elle travaillait avec un groupe, elle ne pouvait pas consacrer beaucoup de temps à chaque apprenant pour les corrections. Elle confiait donc cette partie à l'ordinateur.

Internet était un facilitateur de communication : « *on était un peu bloqués en fait dans la conversation, il y avait un truc où je ne sais pas comment expliquer et vice versa, recours Internet* » (L118, 594-595), « *ça leur permettait aussi de s'entraîner de chercher, de faire des recherches en français etcetera* » (L119, 599-600). Enfin, elle nous parle de son expérience d'enregistrement des apprenants qui « *suscitait leur curiosité* » (L129, 632).

57. Emilie

57.2. Histoire de vie

Emilie est une jeune fille de 25 ans originaire de Grèce. Elle a un parcours universitaire et professionnel atypique. Elle a passé son Baccalauréat et effectué quatre ans d'études en Science d'Education dans son pays d'origine. Elle a fait des études à Helsinki, en Finlande via le programme Européen Erasmus où elle a eu une formation expérientielle : « Le programme Erasmus permet, en effet, à des étudiants dans des filières massifiées, de donner du sens aux apprentissages, de construire un rapport personnel au savoir positif, de comprendre le bien-fondé de règles collectives pour vivre ensemble » (Le programme Erasmus, un apprentissage expérientiel loué, 2013). Enfin, elle nous a parlé du Master IFAC qu'elle était en train d'effectuer.

Ensuite, Emilie a exposé ses expériences professionnelles avec un an d'expérience d'institutrice en Grèce, quelques cours de langue grecque dans une école primaire en France et le stage qu'elle effectuait à ce moment-là auprès de primo-arrivants en France, leur enseignant le Français Langue Etrangère dans l'association même où elle a appris le français l'année précédente.

En ce qui concerne son parcours, Emilie met aussi en exergue pendant l'entretien le parcours de vie des apprenants. L'accompagnement commence par la connaissance du parcours des apprenants. Emilie dit que son groupe d'apprenants est très diversifié. Comme nous parlons de primo-arrivants qui viennent de pays différents, qui ont des cultures différentes, qui parlent des langues différentes et qui sont venus en France pour des raisons différentes, un accompagnement adapté est suggéré car « *leur parcours de vie a une incidence aussi sur leurs apprentissages* » (e114, 506).

Pour la même raison, nous devons prendre en compte leurs objectifs. Emilie nous donne plusieurs exemples de ses accompagnés qui ont tous des projets différents. Leurs projets, leurs objectifs et leur parcours de vie sont les facteurs principaux selon elle, qui influencent l'efficacité du processus d'apprentissage du français. « [...] *je prends tout ça en compte pour l'accompagnement et pour les motiver* » (E121, 547), « [...] *si on voit un groupe comme un groupe et non pas comme un groupe de dix apprenants différents, avec leur parcours, avec leurs objectifs, avec leurs langues*

maternelles, c'est presque qu'impossible d'être efficace pour l'enseignement d'une langue. Il faut prendre en compte l'individu en tant que tel, la personne qui est en face de nous» (E154, 719-722).

57.3. Formation en alternance

Par formation en alternance nous entendons l'apprentissage du français en alternant la vie quotidienne et l'école. Emilie continue, donc, en explicitant son expérience d'apprentissage du F.L.E en France car quand elle est arrivée elle ne parlait pas français. Comme elle nous le dit, son environnement familial a été facilitateur pour sa progression dans l'apprentissage du français. « [...] mon conjoint avait déjà trouvé l'association, j'étais déjà inscrite avant d'arriver » (E5, 26-27). Pendant son séjour en France elle a étudié le français dans une association. D'après elle, cette association ne correspondait pas toujours à ses besoins « [...] je trouvais que c'était un peu lent pour moi » (E6, 32), « les cours que j'ai eus à l'association, j'ai pensé que ce n'était pas assez » (E9, 43). Fait qui l'a amenée à l'auto-organisation de son apprentissage « pendant ces huit mois j'ai étudié dix-sept livres de français moi-même à la maison, en travaillant seule » (E6, 36-37).

Pendant cette partie de l'entretien elle met en exergue les deux alternances qu'elle a vécues pour l'apprentissage du français. La première était une alternance entre sa vie quotidienne et l'apprentissage du français dans l'association. « [...] si j'étais en Grèce par exemple [...] vu que tout le monde parle grec, on se repose, on dit que ce n'est pas grave si on ne peut pas tout bien...exprimer et là, c'était obligatoire, si je voulais faire même les trucs les plus faciles, les plus simples, d'aller faire des courses, il fallait parler en français. Ou pendant les cours pour apprendre le français il fallait avoir une base en français. Donc ça, oui, en fait, ça m'a aidée à progresser plus vite, à essayer de travailler seule à la maison pour que je puisse comprendre ce qui se passe à l'association » (E54, 207-214). Elle travaillait au niveau théorique seule, à la maison pour comprendre ce qui se passait dans la vie quotidienne, y compris l'association où elle apprenait le français. Nous voyons donc, le besoin d'apprentissage du Français Langue Etrangère comme nécessaire à l'explicitation du quotidien mais aussi pour

palier au manque d'accompagnement de la part de l'association quant à l'alternance qui s'y joue.

Emilie explique aussi que les difficultés qu'elle a rencontrées dans sa vie quotidienne en France l'ont aidé à apprendre plus rapidement le français. C'était les défis auxquels elle devait faire face qui l'ont motivée à apprendre pour les surmonter.

Nous trouvons aussi l'idée d'une formation en alternance, quand elle donne l'exemple des deux filles portugaises dont le besoin était de pouvoir communiquer dans les situations de tous les jours. Elle dit « *elles viennent avec un chèque qu'il faut remplir et on le fait ensemble, elles viennent avec un message sur leur répondeur que quelqu'un a laissé en français et elles ne comprennent pas donc j'écoute et je leur dis ce qu'il dit* » (E94, 409-410), « *je les aide vraiment dans la vie quotidienne* » (E94, 411).

57.4. Alternance de langues

En décrivant son parcours d'apprentissage du français elle continue avec la deuxième alternance qui se jouait, celle de langues. Alternance entre la langue maternelle, le français et les autres langues étrangère déjà acquises. Son intérêt dans ce domaine vient aussi de son expérience de primo-arrivante ou elle était censée ne parler que français car selon sa formatrice cela était primordial pour l'apprentissage du français.

Emilie met en exergue ses compétences linguistiques pour l'apprentissage du français. Elle parle couramment anglais langue étrangère « [...] *ce qui m'a aidée le plus c'était la langue anglaise en fait. Parce que c'était la langue que j'avais apprise, c'était une langue étrangère donc j'avais la méthodologie [...]* » (E23, 98). Elle maîtrise aussi la grammaire et le fonctionnement de sa langue maternelle grâce à sa formation et son expérience professionnelle en tant que professeur des écoles en Grèce et en France « *vu que j'étais institutrice en grec, en Grèce, ça m'a beaucoup aidée aussi, parce que j'ai révisé la grammaire grecque* » (E24, 102).

Elle donne un exemple pour montrer cette alternance en décrivant une situation qu'elle a vécue où elle a eu des difficultés de compréhension. Pour pouvoir comprendre et communiquer elle est passé par la langue anglaise « *c'est l'anglais qui m'a aidée à comprendre* » (E32, 126). Elle s'appuie donc sur ses compétences

linguistiques déjà acquises et principalement celles de la langue étrangère, l'anglais car il a été appris différemment que la langue maternelle : avec un apprentissage systématique des règles de la grammaire et du vocabulaire. Aussi les deux langues étrangères, le français et l'anglais viennent de familles de langues très proches *« il y a beaucoup de mots en français qui sont très proches de l'anglais et pas du tout de grec et donc, je fais le lien [...] »* (E37, 138-142), *« c'est plus l'anglais, au niveau des mots, au niveau de la prononciation, au niveau du vocabulaire et au niveau de la grammaire (avec lequel je fais les liens) »* (E39, 147-148).

Pour l'apprentissage des règles de grammaire, elle précise : *« c'est quelque chose que je connais déjà dans une deuxième langue, dans une langue étrangère donc c'est très très facile de l'apprendre dans une troisième langue, dans une deuxième langue étrangère »* (E44, 173-174). De manière générale, pour ce qui est de l'apprentissage elle dit qu'elle a *« deux supports : la langue grecque et la langue anglaise. Parfois, j'ai choisi une de deux langues pour faire le lien avec ce que j'apprenais en français [...] »* (E45, 176-177).

Le manque dans son apprentissage a été principalement lié à un accompagnement pour faire le lien entre les deux langues : *« c'était à moi de le faire »* (E53, 205). Citons ici l'étude *« Comparons nos langues »* (Auger, Comparons nos langues, 2004) qui insiste sur le fait que l'apprenant est l'acteur de son apprentissage car sa langue maternelle doit être placée au centre du processus d'apprentissage du français. C'est donc l'apprenant qui maîtrise le mieux sa langue, le rôle du formateur est essentiellement de l'accompagner pour faire le lien entre les deux langues, autrement dit, d'accompagner l'alternance de langues. *« [...] ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants c'est ça, le lien qu'ils peuvent faire avec leur langue maternelle »* (E108, 484-485).

Un autre point sur l'alternance de langues est la difficulté créée lorsque les apprenants ne sont pas scolarisés ou qu'ils ont un niveau très faible dans leur langue maternelle. *« [...] s'ils ne peuvent pas expliquer pourquoi ils parlent comme ça dans leur langue maternelle c'est très très difficile de comprendre pourquoi ça fonctionne comme ça dans une deuxième langue [...] »* (E65, 267-268). Elle a remarqué aussi que *« les*

apprenants qui parlent plus de quatre langues, apprennent beaucoup plus facilement et plus rapidement le français que les apprenants qui ne connaissent même pas leur propre langue » (E112, 501-502).

« La langue maternelle, moi je dirais aussi la langue, une deuxième langue étrangère, eh, elle est [...] au centre de l'apprentissage de la langue française » (E126, 171-172). Elle facilite donc l'apprentissage du français par une utilisation adéquate d'alternance des langues. *« Des apprenants qui viennent du même pays, ils parlent dans leur langue, pour expliquer l'un à l'autre quelque chose qu'il n'a pas été comprise [...] » (E126, 173-174).* Accompagner l'alternance de langues c'est pour elle, laisser les apprenants utiliser leurs acquis intérieurs et mettre en place le continuum expérientiel.

57.5. Formation expérientielle et Accompagnement

La formation qu'Emilie a eue pour réaliser son stage en tant que formatrice du Français Langue Etrangère est une formation expérientielle. Etant passée par le processus d'apprentissage du français en France, elle a pu transmettre les compétences acquises par cette expérience dans sa pratique. Elle est passée par les deux rôles, celui de l'accompagné et celui de l'accompagnateur, *« [...] je sais comment faire parce que c'était vraiment ma propre expérience. Je vois [...] mon propre parcours » (E98, 445-446).* Une deuxième expérience qui selon elle lui a permis d'assurer ce poste, est son expérience professionnelle en tant que professeur des écoles *« j'ai ma technique en tant qu'institutrice » (E67, 278) « j'ai eu quatre ans de formation sur l'enseignement » (E68, 280) « même si le public est différent je pense que j'utilise, oui, pas mal de méthodes que j'ai utilisé en tant qu'enseignante » (E68, 283).*

En analysant son entretien, nous réalisons que le fonctionnement de l'association combiné à son expérience lui ont fait mettre en place une organisation de cours qui ressemble à ce qu'elle a vécu pendant son apprentissage. Elle a transféré des éléments de son expérience dans sa pratique.

La formation expérientielle l'a faite changer de **posture**. Elle n'a plus la posture de professeur mais la posture d'accompagnatrice. Quand elle parle de sa posture de professeur des écoles elle dit : *« [...] il n'y avait pas vraiment de créativité, [...] je ne*

voyais pas mes élèves en tant qu'individus » (E70, 291-292). Après avoir eu l'expérience d'apprentissage du français sa posture et sa façon d'enseigner ont évolué vers un accompagnement de l'apprenant-individu « je peux vraiment savoir d'où les gens viennent et quel est leur parcours, s'ils étaient scolarisés, pourquoi ils sont venus en France, quel est leur objectif, pourquoi ils apprennent le français, pourquoi ils parlent bien ou pas » (E71, 294-295), « je peux vraiment avoir même une méthode différente par rapport à l'apprenant. Par rapport à ses connaissances linguistiques, par rapport à ses savoirs déjà acquis et ses objectifs » (E71, 297-299).

La leçon qu'elle a tirée de sa mauvaise expérience en tant qu'apprenante n'ayant pas eu un accompagnement adapté à ses besoins, l'a amenée à adopter un fonctionnement d'accompagnatrice. Aujourd'hui elle raconte : *« cela m'a beaucoup aidée à être plus attentive à ce que les gens veulent et à ce qu'ils peuvent faire » (E75, 320-321).* Elle nous donne sur ce point, un exemple d'accompagnement réussi où elle a pris en compte les besoins, les objectifs et le parcours d'accompagné, y compris ses compétences linguistiques déjà acquises. Il s'agit de l'utilisation d'Internet qui a été facilitatrice pour l'accompagnement et le suivi de chaque individu séparément. En effet, dans son groupe d'apprenants, il y avait des vitesses et des niveaux assez différents *« c'était des choses que moi j'ai données par rapport à son niveau et qu'elle faisait seule » (E84, 363), « elle m'envoyait des messages sur Internet ou par mail ou elle me posait des questions » (E86, 368-369).* Cela introduit l'idée d'**e-accompagnement** qu'elle explicite par la suite.

L'expérience de son apprentissage du français l'a incitée aussi à la valoriser **l'alternance de langues**, en tant que formatrice du FLE elle utilise aussi la langue maternelle des apprenants quand c'est possible *« parfois je peux faire des liens [...] je peux directement traduire un mot en anglais » (E58, 234-235).*

« Etant donné que j'étais moi-même aussi une primo-arrivante je peux comprendre les difficultés que ces gens peuvent avoir » (E61, 244-245), ici l'interviewée fait le lien entre son expérience et sa pratique en parlant de la facilitation d'apprentissage du français par les primo-arrivants en surmontant les difficultés rencontrées. *« [...] »*

comment moi je les ai surmontées et peut-être, ça pourrait être ça, une solution pour eux aussi. Donc j'ai des choses à suggérer » (E62, 247-248).

Une formation purement expérientielle peut aussi avoir des inconvénients. Selon Emilie, le fait de ne pas avoir été formée à l'enseignement du F.L.E. à l'université fait qu'elle ne peut pas suivre tous ces apprenants et principalement ceux qui ont un parcours totalement différent du sien : *« c'est assez difficile pour moi vu que je n'ai pas, je ne suis pas formée au FLE » (E63, 255).*

Son expérience en France lui a aussi montré que la prise en compte du **parcours** de l'apprenant est primordiale car, comme elle l'explique, elle avait des apprenants qui n'avaient pas envie d'être là pour des raisons familiales. Son objectif était donc de les motiver, de donner du sens à l'apprentissage et dans un deuxième temps d'enseigner le français. Si elle ne connaissait pas leur parcours et leur situation elle n'aurait pas pu les accompagner, c'est-à-dire s'adapter à leurs besoins.

Même si la demande de l'institution est la réussite à l'examen du DILF, elle ne s'attarde pas sur cela. Elle s'adapte aux différents niveaux de ses apprenants *« vu qu'il y a des apprenants qui sont très forts et qu'ils apprennent très vite, moi je les pousse un peu plus par rapport, toujours, à chaque apprenant, euh je donnais du vocabulaire plus précis, de la grammaire plus avancée à certaines personnes » (E97, 436-437).*

Nous trouvons ici une troisième **alternance**, celle entre le rôle du formateur et de l'accompagnateur qui se joue pendant l'apprentissage du français en France *« j'ai deux rôles, le rôle de l'enseignante et le rôle de l'accompagnatrice » (E101, 457-458), « Quand on enseigne une langue on ne fait pas que ça. Il y a une partie d'enseignement mais il y a une grande partie d'accompagnement » (E154, 718-719).* En tant que formatrice elle donne les règles de grammaire, le fonctionnement de la langue française, les savoirs, tandis qu'en tant qu'accompagnatrice elle *« voit les besoins de chacun, elle différencie la règle, elle la dit autrement euh, pour que chacun [...] puisse comprendre » (E105, 468-469).*

« J'adapte tout, même mon discours, même mon vocabulaire » (E106, 472).

« [...] je n'explique de la même façon par rapport à l'apprenant que j'ai » (E105, 470).

Nous concluons avec une citation de Laurence Cornu (1998, p. 121) sur la confiance. Selon elle :

Chercher à adresser son « savoir » dans des mots justes (eu égard aux discipline enseignées) s'assurer de leur compréhension, c'est faire entrer les enfants, les élèves, les « nouveaux-venus », dans l'espace des connaissances partagées, tout en faisant confiance dans leur capacité de raisonner : mettre en situation d'« oser savoir » encourage la capacité à penser par soi-même – pour soi comme pour l'autre.

58. Sandrine

58.2. Histoire de vie

L'entretien commence et après avoir posé le cadre Sandrine nous présente son parcours scolaire, universitaire et professionnel. Elle est originaire du Chili, où elle a passé sa scolarité. Elle a eu une formation universitaire à Moscou, en Russie. Elle est ingénieure agronome et elle a eu de nombreuses expériences professionnelles au Chili et en France, y compris un poste de professeure dans un lycée. La raison pour laquelle elle est venue en France avec sa famille en 1973 a été le coup d'Etat au Chili.

Elle a été la créatrice des premiers laboratoires in vitro au niveau scolaire en France. Pour ce faire, elle a beaucoup voyagé en Europe. Elle est ensuite devenue professeur en BTS avec un public très diversifié, avec des parcours différents. En décrivant cette expérience elle nous donne un exemple où la prise en compte de l'individu et la mise en place d'un accompagnement sont évidents, « [...] il est venu plutôt pour se donner un peu plus de confiance à lui, on lui a fait des cours particuliers [...] il est parti ravi quoi. Donc, en fait c'était des cadres différents [...] » (S19, 93-99). A la retraite, en 2011, elle décide de devenir bénévole dans une association pour l'apprentissage du français aux étrangers.

Son parcours d'apprentissage du français a commencé au Chili où elle a eu des cours de français langue étrangère au lycée. Comme elle le dit, elle était très bonne étudiante en français par manque de bonnes notes en anglais. Cependant quand elle est arrivée en France, elle avait oublié le français car elle venait de vivre pendant 5 ans

à Moscou. Elle a donc appris le français tout en faisant des études et en travaillant dans son domaine, « *j'ai appris le français technique comme ça* » (S11, 40). Elle a décidé de rester en France pour ses enfants: « *Même si je ne gagne pas beaucoup je préfère avoir la tranquillité et puis permettre à mes enfants de s'enraciner aussi* » (S20, 105).

Elle nous a beaucoup parlé de sa famille et de ses enfants qui sont tous les deux « linguistes » comme elle le dit, puisqu'ils parlent plusieurs langues. Elle a aussi remarqué que ses enfants étaient capables de parler correctement plusieurs langues tandis qu'elle, avait oublié le français après avoir parlé russe pendant une longue période. Cela a été une expérience personnelle qui lui a montré les différentes façons dont les gens apprennent les langues étrangères et le rapport qu'il peut y avoir entre la langue maternelle et les langues secondes.

Quand elle a commencé à travailler dans l'association avec les primo-arrivants, elle avait demandé à n'enseigner le français qu'aux débutants car elle ne se sentait pas compétente.

Dans l'association elle a aussi travaillé avec des mineurs demandeurs d'asile. L'association, quand elle reçoit des demandeurs d'asile, ne connaît rien sur leurs parcours de vie à part leur niveau de scolarité. Elle a dû utiliser des méthodes concernant l'apprentissage du français pour connaître ses apprenants et pouvoir mieux les accompagner.

58.3. Formation en alternance

Sa formation en Français Langue Etrangère a été une formation en alternance. Elle habitait en France, elle travaillait et en même temps elle apprenait le français en discutant, en lisant et prenant des cours avec ses voisins français « *de manière magistrale* » (S70, 351), « *ils m'ont donné des pistes, par exemple écouter la radio.*» (S70, 352).

Elle parle aussi de la difficulté à laquelle elle a du faire face : les différents registres du français. Elle a réussi à apprendre le français familier en parlant avec les gens, avec ses enfants et en lisant des livres. Ce besoin est né de problèmes qu'elle a rencontrés sur

son lieu de travail. En tant que professeur, elle s'est fait insulter par de jeunes étudiants « *là, je me suis aperçue que le français qui était parlé peut-être par mes élèves n'était pas du tout le mien* » (S75, 384-385), elle a aussi rencontré des problèmes de communication avec ses enfants. C'est un problème courant chez les individus qui ont appris le français dans leur pays. Ils ne connaissent qu'un seul registre de la langue française. Or, la langue est un système complexe qui demande un contact réel pour son apprentissage.

Elle a utilisé de vraies situations et de vrais problèmes dans son enseignement du français. Elle accompagnait les expériences et les besoins des accompagnés « *j'ai commencé de mon problème et c'était une vraie situation. J'étais vraiment intéressée. [...] c'est tout tout bénéf* » (S121, 640-641). Dans son exemple elle décrit comment elle a utilisé son problème dentaire pour faire travailler une situation réelle avec un patient et une portugaise intéressée par un poste en médecine.

Pour l'enseignement du français elle a utilisé l'alternance, citons par exemple, l'accompagnement d'une apprenante où Sandrine relisait les notes que l'apprenant prenait pendant sa formation universitaire, « *et puis j'ai commencé à lui corriger tout ça* » (S89, 475) pour qu'elle améliore son français et l'aider à atteindre son objectif : avoir un travail de dentiste en France. Un autre exemple est le travail sur les lettres que l'apprenante recevait. Quand elle ne comprenait pas, elle amenait les lettres et elles travaillaient sur la compréhension de texte « *je me suis dit : tiens, il faut apprendre aussi les choses de courrier et je lui ai dit "apporte le courrier que tu as reçus"* » (S91, 490-492).

Son expérience avec la jeune fille portugaise s'est avérée être un accompagnement réussi puisqu'au final, cette dernière a obtenu le poste qu'elle souhaitait. Sandrine a aussi mis un suivi en place après que l'apprenante ait atteint son objectif : elles ont continué à se voir pour des cours de français, toujours en lien avec les besoins qui émergeaient de sa vie quotidienne. Plus précisément, elle l'a accompagnée dans la recherche d'un appartement. Elle est allée avec elle dans plusieurs agences. Dans la première agence, la portugaise disait à Sandrine ce qu'elle souhaitait en espagnol et Sandrine le traduisait en français (alternance de langues). Dans la seconde agence, la

jeune fille a pris la parole et Sandrine l'a aidée quand elle en ressentait le besoin. Finalement, dans la troisième agence, la jeune fille a communiqué seule en français (formation expérientielle). « [...] à la troisième agence j'ai RIEN dit, j'ai rien fait. C'était génial » (S98, 521-522). Enfin, l'accompagnatrice a utilisé les e-mails que lui écrivait la jeune femme pour lui donner des nouvelles et les a utilisés comme support d'enseignement du français en corrigeant ses écrits « Je les ai imprimés, je les lui ai amenés au cours » (S98, 531-532).

Un autre exemple qu'elle nous donne, est l'accompagnement d'une autre apprenante. Elles sont allées chez le médecin et à la pharmacie ensemble afin de lui montrer comment faire car elle en avait besoin mais ne savait que faire ou dire. « Je l'ai emmenée à la pharmacie, je lui ai expliqué et donc elle a pu demander des choses qu'elle n'osait pas » (S109, 578-579). Sandrine ne nous parle pas d'un apprentissage du français en tant que tel mais d'un apprentissage de la « vie ». Comme elle le dit elle-même : « D'aller vivre des sujets » (S120, 635).

Le dernier exemple qu'elle nous donne est celui d'une apprenante qui, bien qu'ayant le permis de conduire, avait une formation à un code de la route qui n'était pas valide en France. « Donc j'ai commencé à sortir dans le cours des panneaux, des... parce qu'elle avait le permis de conduire mais elle ne comprenait pas là, ce qui voulaient dire les trucs ici... donc ça aurait été un danger » (S129, 687-689).

58.4. Alternance de langues

Ce qui est très intéressant, c'est que lorsque nous lui avons demandé de décrire son parcours d'apprentissage du français, elle a commencé son récit par son parcours d'apprentissage de l'anglais qu'elle a vécu dans un environnement bilingue car son oncle parlait en anglais et en français avec sa famille. Pour elle, ce premier apprentissage est important et totalement lié à l'apprentissage du français.

Elle nous décrit ensuite son parcours de formatrice du français. Elle a commencé avec une formation qui consistait à observer d'autres formateurs. Ensuite, elle a eu sa première apprenante grâce à l'intimité qui s'est créée entre elles de par une langue commune. Les deux femmes parlaient russe en langue étrangère ce qui a donné envie

à l'étudiante de travailler avec Sandrine. C'est une relation qui s'est mise en place via la satisfaction du pouvoir communiquer. En même temps c'était une relation réciproque où toutes les deux pouvaient en profiter. Sandrine dit : « *Elle était ravie, je parlais, je pouvais parler et moi le russe je l'avais oublié. J'étais ravie aussi de pouvoir le pratiquer* » (S27, 133-134).

Elle ne lui enseignait pas le français en tant que tel mais un accompagnement s'est mis en place afin de donner du sens à l'apprentissage dispensé en majorité par les autres professeurs : « *le premier mois je pense qu'on parlait beaucoup plus russe que français mais elle suivait d'autres cours ha. Elle suivait trois fois par semaine* » (S29, 141-142), « *elle me racontait ses malheurs* » (S30, 144), « *j'étais presque que, un peu assistante sociale, psychologue mais pas pour le français* » (S30, 146), « *C'était une sorte d'aide pour la rassurer* » (S31, 148).

Dans la troisième expérience qu'elle cite pour illustrer son parcours en tant que professeur de français, elle met en exergue la langue commune qui facilite la compréhension et la communication avec un grand débutant. Elle prenait en charge une étudiante portugaise qui voulait passer des examens d'infirmière. Sa prise en charge par Sandrine a commencé car elle avait des difficultés de communication avec sa formatrice française. Sandrine lui donnait des cours en parallèle des autres formatrices. Une fois de plus, elle jouait un rôle supplémentaire et essentiel : celui d'accompagnatrice.

Elle utilisait alors l'alternance de langues dans son enseignement du français. Quand l'apprenante ne connaissait pas un mot, elle le disait en utilisant leur langue commune et Sandrine lui traduisait en français : « *elle me dit en espagnol, je lui ai dit alors en français* » (S88, 467).

Sandrine nous montre aussi que des difficultés sont induites entre accompagné et accompagnateur par l'utilisation d'une langue commune, autre que le français. . Avec la dame russe elle a réalisé qu'elle passait plus de temps à parler en russe qu'en français. Elle a du demander la présence d'une autre professeur française lors des cours pour obliger l'apprenante à parler en français « *elle était gênée mais elle a bien*

compris » (S110, 589). L'apprenant est reposé, il ne fait plus d'efforts, il trouve plus facile de parler dans une langue qu'il maîtrise et donc il rejette le français.

Elle utilise le terme « cours interactifs » pour montrer l'alternance entre les langues utilisées pendant le cours : « *c'était des cours interactifs, on parlait de Portugal mais on parlait en français et de temps en temps il y avait un mot qu'elle n'arrivait pas, elle me le proposait en espagnol* » (S122, 644-645).

58.5. Formation Expérientielle

Quand elle parle des différents styles, caractères et parcours de ses apprenants elle se réfère à l'**apprentissage** des langues par ses enfants. Elle utilise son expérience (l'apprentissage du français par ses deux enfants) pour identifier le style d'apprentissage de ses apprenants car elle n'a pas de formation universitaire.

Via les exemples qu'elle nous donne, nous remarquons que lorsqu'elle est venue en France, ne parlant pas correctement français, elle ne pouvait pas faire confiance aux gens. Ces expériences en tant que primo-arrivante en France l'ont aidée à comprendre comment ses accompagnés se sentent et lui ont permis de mettre en place un accompagnement et non un enseignement du français hors contexte.

Elle applique des méthodes d'apprentissage du français qu'elle a connues en tant qu'apprenante adulte en France, avec ses nouveaux élèves. Son expérience d'apprentissage du français l'a aidée dans l'enseignement du français qu'elle prodigue aujourd'hui : « *surtout pour les adultes, parce que j'ai fait des commentaires par exemple l'utilisation de la radio* » (S79, 409).

A la fin de l'entretien, à la question « est-ce qu'il y a quelque chose que tu ne savais pas avant notre échange et que tu sais maintenant ? », elle a parlé de comment elle va accompagner le nouvel apprenant et comment elle va démarrer la relation. Parler de son expérience et de ses méthodes d'enseignement/accompagnement l'a fait réfléchir sur sa pratique actuelle : « *il faut absolument que je trouve quelque chose d'interactif avec le nouveau* » (S134, 731-732). Elle priorise l'instauration de la relation : « *comment je vais faire pour que les choses prennent entre nous deux* » (S134, 733-734).

58.6. Accompagnement à l'apprentissage

De l'entretien ressort que Sandrine a mis en place un véritable accompagnement avec ses apprenants car la **relation** était primordiale dans le processus d'enseignement du français. Elle dit même qu'un des apprenants, après être parti de l'association, revenait la voir « *chaque fois qu'il était en vacances* » (S39, 205-206).

Il y avait toujours un objectif dans l'**enseignement** du français qui était commun entre l'accompagnateur et l'accompagné. Elle donne un exemple : « [...] *un objectif à atteindre [...] ils se sont réinsérés dans le milieu scolaire français* » (S39, 209).

Au sujet de sa deuxième expérience en tant que formatrice du F.L.E., elle parle d'un groupe de trois apprenants. Même si elle préférerait donner des cours individuels, elle les a acceptés ensemble parce qu'ils avaient le même niveau de français. Lorsqu'elle a compris qu'un d'entre eux ne pouvait pas suivre, elle a demandé à une autre formatrice de lui donner des cours individuels. Il y a un accompagnement spécifique pour l'apprenant qui ne peut pas suivre ou qui a des difficultés pour des raisons diverses : « *c'est carrément la responsable qui l'a pris en charge, qui l'a pris en individuel* » (S31, 161-162). En décrivant les accompagnés, elle montre que chacun a ses difficultés et son caractère qui ne sont pas les mêmes que ceux des autres : « *ce groupe, chacun à sa manière* » (S39, 202). La prise en compte de la singularité de chacun est un levier pour la facilitation de l'apprentissage du français.

Quand elle décrit la jeune fille portugaise elle souligne sa capacité à apprendre vite ; qu'elle justifie par ses compétences linguistiques car elle parle bien plusieurs langues : « *Elle parlait très bien, elle parle espagnol sans problème, elle parle anglais, elle parle portugais [...] ce n'était pas n'importe qui* » (S86, 448). « *J'avais compris son niveau* » (S86, 448) elle parle ici de la compréhension et de la prise en compte des besoins, du parcours et des objectifs de l'accompagnée.

Elle suivait l'envie et les besoins de l'accompagnée, elle s'adaptait à l'apprenant, elle n'utilisait pas de méthodes ou un programme déjà fait : « *c'était vachement intéressant parce qu'elle demandait plus* » (S86, 451). Cela a été un défi pour l'accompagnatrice qui n'était pas sûre de ses compétences : « *ça m'a obligée à*

remettre en cause tout, à me plonger au français parce que je n'avais pas, je n'étais pas sûre de moi, donc j'ai passé des heures » (S87, 453-454). Nous repérons ici, une formation expérientielle mise en place car « formation expérientielle est également ce dont bénéficie le tuteur qui, grâce au questionnement de l'alternant, se doit d'explicitier son expérience » (Bougés, 2014, p. 133).

La **confiance** en l'apprenant était un autre point qui est ressorti d'un exemple qu'elle nous a donné, ainsi que la **réciprocité**. Plus précisément, elle nous parle d'une jeune fille très timide qui ne parlait pas beaucoup pendant les cours. Un jour l'entendit parler dans sa langue maternelle et réalisa qu'elle était très vivante, très expressive et qu'elle parlait beaucoup. Elle a donc compris que ce n'était pas son caractère d'être timide mais qu'elle était bloquée par le français. Sandrine l'a rassurée dans ses compétences en français et lui a expliqué qu'il faut oser. Elle lui a parlé de sa propre expérience, en lui décrivant les difficultés auxquelles elle a dû faire face elle-même (entre autre son accent et les erreurs de français) mais que c'est un passage normal et qu'il ne faut pas hésiter à parler. Ce discours basé sur la confiance et la réciprocité a rassuré l'apprenante qui a finalement commencé à s'exprimer régulièrement en français. La connaissance de l'accompagné est très importante pour la mise en place d'un accompagnement adapté à ses besoins.

Develay Michel (1992, p. 131) dit à ce propos : « Toute situation d'apprentissage nécessite une confiance en soi suffisante pour affronter sa propre remise en cause. [...] Toute la démarche d'apprentissage qui permet à l'apprenant d'exister parce qu'il sent qu'il est pris au sérieux favorise l'estime de soi. »

A la question « *qu'est-ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants ?* » (S126, 658), elle répond : « *première chose : faire confiance* » (S126, 659), « *ne pas avoir honte* » (S127, 661). Réponses qui ressortent de sa propre expérience « *là j'ai un atout. Je leur dis que j'ai, que j'ai, moi aussi passé par là et que j'ai un accent. J'ai passé des années en essayant de le corriger et puis je me suis dit tant pis je le garde* » (S127, 661-663). Cette confiance doit être réciproque « *la première chose qui facilite l'apprentissage, c'est la confiance avec l'enseignant* » (S133, 725-726).

La réciprocité avec les accompagnés est évidente dans cette phrase : « *c'était en me corrigeant en russe et comme ça elle a accepté la correction en français* » (S127, 664-665). Nous voyons aussi les bénéfices de **l'alternance de langues**. « *C'est un donnant-donnant qui permet de se faire confiance* » (S128, 667).

Dans son discours, on retrouve différents types d'enseignement du français en fonction des accompagnés. Elle n'utilise jamais la même méthode. Elle s'approche donc à ce que Frédérique Lerbet-Sereni (2012) déclare : «plutôt qu'appliquer des modèles, s'appliquer à modéliser». Sandrine met la relation avec l'apprenant au centre de son accompagnement. Quand elle a des nouveaux apprenants, elle ne s'engage pas dès le début. Elle préfère voir si une **relation** s'instaure entre eux pour pouvoir dire s'ils continuent ensemble : « *je me suis engagée pour deux fois par semaine, cette semaine et la suivante et je lui ai dit que le mois prochain on verra* » (S135, 736-737).

A la fin de l'entretien elle a senti le besoin de clôturer avec un accompagnement raté de n'avoir pas su répondre aux besoins de l'individu. Et d'ajouter : « *j'avais mis le niveau très haut* » (S139, 788).

Chapitre 3. Analyse comparative des résultats

Par l'analyse du contenu des entretiens nous avons distingué quatre grands domaines de recherche : L'accompagnement dans une formation en l'alternance, l'accompagnement de l'alternance de langues, l'accompagnement à l'apprentissage et la formation expérientielle.

Avant de commencer l'analyse comparative des trois entretiens, nous avons construit un tableau pour distinguer les interviewés par leur âge, leur origine, leur temps d'expérience dans le domaine de l'enseignement du F.L.E., leur terrain d'activité, leur statut, leur formation, leur pays d'apprentissage du F.L.E. et leur public en formation.

	Emilie	Sandrine	Laura
Age	25	67	24
Origine	grecque	chilienne	française
Expérience dans l'enseignement du FLE	1ans	2ans	2ans
Terrain	association	association	association/école privée
Statu	stagiaire	bénévoles	stagiaire/bénévole
Formation Formatrice	expérientielle	expérientielle	universitaire
Pays d'apprentissage du FLE	France	Chili/France	France
Public à enseigner	primo-arrivants (niveau débutant, intermédiaire)	primo-arrivants (niveau débutant, intermédiaire)	primo-arrivant (niveau intermédiaire, avancé)

Tableau 6. Analyse comparative des fonctions des interviewées

De par les différents parcours des interviewées, nous avons la chance de recueillir une vision globale de l'accompagnement à l'apprentissage du F.L.E. Nous allons ici analyser les entretiens individuellement mais aussi en les comparant selon les quatre grands axes que nous avons découverts grâce au comptage de fréquence d'occurrence des mots.

XI. Convergences et Divergences dans les pratiques

59. Accompagnement à une formation en alternance

Dans les trois entretiens nous retrouvons l'idée d'un lien entre la vie quotidienne et la formation formelle. Autrement dit, entre la pratique et la théorie dans le processus d'apprentissage du français en France. Les apprenants habitant en France, ont des besoins principalement orienté vers la communication et la réalisation des actions réelles dans la vie quotidienne pour leur intégration. La plupart du temps, ces apprenants mettent en place une alternance « authentique » ou « intégrative » « où la vie sur le terrain précède et alimente la vie universitaire conceptualisatrice » comme le dit Lerbet (1993, p. 33).

Sandrine ayant eu elle-même une formation en alternance en France pour son apprentissage du français elle utilise cette alternance dans sa pratique de formatrice auprès des primo-arrivants. Elle commence l'enseignement du français, quand possible, par des situations réelles auxquelles les apprenants font face. Dans le cas de la jeune femme portugaise qui voulait obtenir un poste de médecin, elle l'a mise dans des situations fictionnelles mais basées sur des problèmes réels.

« [...] il faut te préparer pour l'examen [...] savoir parler avec des patients [...] » (S88, 460-462), « Et moi j'avais un problème à ce moment-là, j'avais un problème, mon dentiste ne travaillait plus, [...] et je cherchais un autre, et je ne savais pas où aller » (S88, 463-464).

Nous voyons ici une approche communicative d'enseignement du français car l'objectif final est la communication. Comme nous l'avons vu dans la première partie, contrairement au béhaviorisme qui privilégie les formes de la langue pour arriver aux usages, l'approche communicative privilégie les usages pour ensuite en étudier les formes. Les objectifs des adultes sont déjà fixés dans l'approche communicative. Au contraire, la formation par alternance que Sandrine met en place est basée sur des besoins réels et différents en fonction de chaque individu. Dans les exemples qu'elle nous présente, la façon dont elle enseigne le français est toujours différente parce qu'adaptée à chaque apprenant.

Sandrine relisait les notes que l'apprenante prenait pendant sa formation en médecine ou bien les e-mails qu'elle lui envoyait pour lui donner des nouvelles. Elle corrigeait tout cela pendant les cours dans le but de lui enseigner du français.

Elle l'a aussi accompagnée dans sa démarche de recherche d'un appartement.

« Elle cherchait un appartement, elle voulait le changer » (S96, 513).

« On est allées ensemble » (S97, 515).

« (A la première agence) Elle me disait ça en espagnol, je disais en français » (S97, 516-517).

« [...] à la deuxième elle m'a ressorti tout ce que j'avais dit ! » (S97, 519).

« [...] à la troisième agence j'ai RIEN dit, j'ai rien fait. C'était génial » (S98, 521-522).

« [...] on a commencé à visiter des appartements et puis pareil, elle m'a écoutée et la deuxième fois elle s'est lancée » (S98, 523-524).

« [...] c'est le rêve de voir quelqu'un qui capte tout, c'est génial » (S98, 527).

Nous faisons ici le lien avec la théorie d'Albert Bandura de « l'apprentissage social », « processus qui n'est pas confiné au cadre scolaire, mais concerne des multiples situations de la vie quotidienne » (Fournier, Comment apprend-on? Cognition et apprentissages. Les psychologies de l'apprentissage., 2011a, p. 101). Une des procédures de cette théorie est l'apprentissage imitatif ou « vicariant », qui « résulte de l'observation d'un congénère qui exécute le comportement à acquérir » (Fournier, Comment apprend-on? Cognition et apprentissages. Les psychologies de l'apprentissage., 2011a, p. 101).

Elle a utilisé la même méthode avec une autre apprenante qui n'osait pas aller à la pharmacie ou chez le médecin car elle se sentait faible d'un point de vue communication en français. Elle accompagne ses apprenants à **s'expérimenter** en Français Langue Etrangère, à « conduire l'enquête, en y prenant une part active » (Mayen, John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience, 2014, p. 12). Nous trouvons ici la formation des « compagnons du tour de France » où

l'accompagnateur « n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprentis le faire tout seul chez lui ; il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à ce que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son « chef-d'œuvre » » (Meirieu, 2011, p. 46)¹¹⁷.

En faisant l'expérience du français, les primo-arrivants délibèrent en action. Nous retrouvons ici l'idée de l'intelligence en action de Noel Denoyel (2014). Selon Flournoy « expérimenté veut dire senti, perçu, éprouvé, vécu ». (Girel, M., 2014, p. 25). De plus, le terme expérimenter, selon le Vocabulaire technique et critique de la philosophie (Lalande, 1926 cité par Denoyel, N., 2014, p. 162) veut dire « éprouver, faire l'expérience d'un sentiment ».

Citons aussi, Maëla Paul avec la définition de l'accompagnement « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, M., n.d., p.146). Nous trouvons dans la pratique de Sandrine la conception de spatialité (pour aller où il va), du mouvement qui consiste en un principe dynamique de transformation¹¹⁸.

Enfin, elle a décidé d'enseigner le sens des panneaux de signalisation routière à une apprenante qui n'avait pas de permis français-européen car le manque de connaissance du code de la route français risquait de s'avérer dangereux pour elle. Dans l'entretien de Sandrine, l'efficacité de cette méthode de formation est évidente car ses apprenants ont tous atteint leurs objectifs.

Quant à **Laura**, elle parle d'une formation en alternance entre la vie quotidienne et l'école lorsqu'elle décrit l'atelier de remédiation dans lequel elle était formatrice. Durant ces échanges, ce sont les apprenants qui mettaient leurs questions au centre du processus d'apprentissage et le rôle de Laura était de les accompagner dans la création de liens entre leur pratique qui leur posait problème et la théorie. Elle différencie sa posture d'accompagnatrice de l'expérience des apprenants pendant cet atelier et celle d'enseignante car elle dit « *moi, je ne leur faisais pas un cours* » (L75, 347). Il y a donc une alternance qui se joue au sens de Noel Denoyel (2009a, p. 73):

¹¹⁷ Philippe Meirieu, né le 29 novembre 1949 à Alès, est un chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Il a été l'inspirateur de réformes pédagogiques.

¹¹⁸ Voir figure 1

« Temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe de la continuité expérientielle, vécue dans l'articulation de la discontinuité des activités scolaire/universitaire et professionnelle/sociale ».

Ayant comme objectif la motivation d'un apprenant, elle utilise la méthode du théâtre pour le mettre en situation. Nous considérons cette pratique comme approchant d'une formation en alternance puisque, comme le dit Bougés, L.-M. (2014, p. 130), « en formation alternée, la prise en compte de l'expérience donne, pour l'apprenant, du sens à la formation par le lien qu'elle établit avec son milieu de vie ».

Laura se base sur le besoin d'interactions langagières pour faciliter l'apprentissage de la structure de la langue et plus précisément la conjugaison de verbes. Idée centrale dans l'approche communicative comme nous l'avons vu via la pratique de Sandrine. Elle se rapproche de l'idée de Clerc (2002, pp. 205-206) selon laquelle « la classe de langue, même si elle reste un lieu de « finctionnalité » [...] cherche à reproduire le théâtre de la vie pour offrir à l'apprenant un ensemble représentatif des tâches communicatives auxquelles il sera confronté à l'extérieur ».

Avec un groupe de femmes, elle a travaillé principalement sur la partie communicative en discutant des sujets les intéressants et en lien avec leurs vies quotidiennes et leurs expériences. Cela renvoie à Denoyel qui propose une formation par alternance structurée comme un dialogue. En d'autres mots, le dialogue est au centre de l'apprentissage car « la condition est d'estimer que le point de vue de l'autre, non seulement vaut d'être pris en compte, mais peut stimuler notre propre pensée. C'est ainsi que peut s'instaurer une réciprocité interlocutive conjointe. » (Denoyel, N., 2014, p. 160).

Enfin **Emilie**, pour ce qui est de la formation en alternance, utilise les besoins que les apprenants puisent dans leur vie quotidienne, tels que remplir un chèque, répondre à un message téléphonique etc. pour enseigner le français et les amener à l'apprentissage de la grammaire. Les activités en situation réelle sont donc au centre de l'apprentissage car elles créent des discontinuités qui interrogent l'apprenant en le poussant à résoudre le problème grâce à l'analyse de la situation vécue. Elle attend des apprenants qu'ils viennent avec leurs questions pour initier l'accompagnement.

Comme le dit Filliettaz (2009, cité par Veillard, 2012, p. 82), « l'accompagnement peut être spontané ou anticipé par le tuteur. Il peut aussi venir en réponse à des sollicitations de l'apprenti ».

Enfin, nous constatons que contrairement à Laura et Sandrine, Emilie parle peu de la formation en alternance au français langue étrangère en France. Même si elle a eu une formation en alternance pour l'apprentissage du français tout comme Sandrine, elle ne l'applique pas autant dans sa fonction de formatrice du FLE sauf lorsque les apprenants viennent avec leurs besoins concrets concernant leur vie quotidienne. Cela peut être expliqué par sa formation et expérience professionnelle en tant qu'institutrice. Un métier assez éloigné de celui d'un accompagnateur, où les objectifs et la méthodologie d'enseignement sont déjà fixés. Une autre raison peut être la structure où elle travaille qui donne moins de liberté aux formateurs, l'objectif étant que tous les apprenants passent le diplôme du DILF. Au contraire, l'association où Sandrine travaille est plus ouverte aux initiatives, sans obligation d'acquisition d'un diplôme mais écoutant les besoins et les objectifs de chaque apprenant. Quant à Laura, en tant que stagiaire, c'était elle qui organisait les cours avec seulement une validation par son tuteur. Elle avait donc assez de liberté pour faire ses choix.

Nous avons étudié dans la première partie l'approche actionnelle, basée sur l'action et le pouvoir d'agir dans la société et l'approche par les tâches, lié à l'approche communicative et basée sur l'agir dans le microcosme de la classe. Nous constatons après notre analyse comparative que les formatrices ont utilisé une combinaison de ces deux approches. Elles utilisent l'approche actionnelle car les apprenants sont en interaction constante avec l'environnement sociétal mais, en même temps, dans la classe elles utilisent l'approche par les tâches puisqu'elles mettent les apprenants en situations fictives mais toujours en lien avec leurs besoins langagiers pour l'apprentissage de la langue française.

Le besoin de la prise en compte de l'activité de l'apprenant dans la vie en France est remarquable dans les trois entretiens. Comme le dit Piaget (1969, p. 214), « la psychologie, la plus expérimentale reconnaît l'existence d'une intelligence dépassant

les associations et les habitudes et attribue à cette intelligence une activité véritable et non point seulement la faculté de savoir. »

60. L'accompagnement de l'alternance de langues

Les trois interviewées ont parlé de l'alternance de langues qui apparaît dans les classes d'apprentissage du français. Les apprenants ayant un parcours unique, y compris la langue maternelle, ont besoin de le mettre en avant, de parler de leurs expériences intérieures et de les comparer avec de nouvelles expériences. Plus précisément, dans le domaine des langues il existe une alternance entre la langue maternelle, la langue française et les autres langues étrangères acquises.

Cette alternance peut être effectuée par l'apprenant lui-même ou utilisée par l'accompagné et l'accompagnateur dans leur communication. Selon Emilie, les langues étrangères peuvent faciliter l'acquisition du français car la méthode d'acquisition en est plus proche. Etant donné que le processus d'acquisition d'une langue étrangère est différent de celui d'une langue maternelle, « *C'est plus l'anglais, au niveau des mots, au niveau de la prononciation, au niveau du vocabulaire et au niveau de la grammaire (avec lequel je fais les liens)* » (E39, 147-148).

Elle se réfère aussi aux **familles de langues**. Selon elle, un étranger en processus d'apprentissage d'une nouvelle langue s'appuie plus sur la langue acquise la plus proche de la langue à apprendre, même si ce n'est pas sa langue maternelle. Laura dit à ce propos en parlant d'un groupe de femmes apprenantes qu'« *elles traduisaient en russe ou en anglais aussi certains mots, [...] dans nos discussions* » (L106, 532-533).

Emilie souligne l'importance de la maîtrise de la structure de la langue et principalement de la langue maternelle car pour elle, l'apprentissage passe par une **comparaison** entre les langues. Mieux on connaît le fonctionnement d'une langue, mieux on peut en apprendre une nouvelle car on s'appuie sur les connaissances linguistiques intérieures.

Une alternance de langues peut aussi faciliter la dimension **interindividuelle**, car Emilie et Laura parlent d'un enseignement par les pairs. Emilie nous dit : « *Des apprenants qui viennent du même pays, ils parlent dans leur langue, pour expliquer l'un à l'autre*

quelque chose qu'il n'a pas été comprise [...] » (E126, 173-174). Quant à Laura : « une partie des participantes avait pour langue commune le russe. Euh, et donc, c'est vrai qu'il y a eu pendant quelques moments, il y a eu des explications en russe » (L105, 526-527).

Cela renvoie à l'idée du tutorat par les pairs « s'aider soi-même en aidant les autres ». En expliquant une règle de français dans ta langue maternelle ou dans une autre langue à un collègue, tu l'intègres mieux, comme l'explique Emilie : *« elle avait bien compris la règle pour qu'elle puisse elle-même l'expliquer à quelqu'un d'autre » (E89, 389-390).* Selon Lecompte (2011, p. 87), « le tuteur effectue un réapprentissage qu'il n'aurait certainement pas réalisé sans cet objectif d'aider un autre élève en difficulté ». Les études ont montré qu'une telle méthode d'apprentissage « a des effets positifs nets dans la réussite scolaire » (p. 87).

Un autre avantage de l'accompagnement à l'alternance de langues peut être la **valorisation de l'individu** car en permettant l'utilisation de sa langue maternelle, nous acceptons sa culture, son parcours, et l'apprenant-même en tant qu'individu. « C'est une erreur de croire que nous pouvons apprendre le français langue de communication sur les ruines de la langue maternelle » (Germain, Chomentowski, & Leleu-Galland, 2014).

Laura parle d'une valorisation de la langue maternelle des apprenants car comme elle le dit : *« il y avait des noms de plats qui étaient intraduisibles [...] quand on a commencé à travailler sur le carnet de recettes » (L97, 463-464).* Elle permet donc aux apprenants d'utiliser leur langue pour la présentation et pour échanger autour de différentes langues : *« mais je pense que le fait de pouvoir voir apparaître ça, tu vois, des formules comme bon appétit ou mangez-bien, passez un bon moment, ça le fait de le regarder en plusieurs langues en fait, aussi parce que tous les plats ne sont pas traduisibles non plus. Je pense que ouais, c'est aussi ça qui fait que ça marchait bien » (L97, 466-468).* Citons Germain, Chomentowski et Leleu-Galland (2014) « Les primo-arrivants arrivent en France avec leurs atouts car ils connaissent une autre langue voire deux qui sont accompagnés avec une autre culture. L'accompagnateur il faut qu'il

utilise ses atouts comme des points d'appui pour pouvoir les aider à entrer dans le français ».

Laura met au centre de l'accompagnement l'apprenant-acteur avec son parcours et ses expériences intérieures. Nous trouvons encore ici l'idée du continuum expérientiel et « la démarche interculturelle » selon Auger Nathalie. « La démarche interculturelle est [...] un moteur pour les élèves. Elle suscite l'intérêt car elle centre l'attention sur les élèves, leurs connaissances, leurs expériences des langues et des cultures. Elle favorise donc l'envie de s'exprimer » (Auger, Comparons nos langues, 2004, p. 13)

La valorisation de l'individu pour Laura se fait en l'incluant dans la conversation même si il ne parle pas bien français et en discutant de sa langue maternelle, sa culture, ses traditions, y compris les traditions alimentaires. En mettant l'apprenant au centre du processus, il « s'implique dans son apprentissage, le construit, le prend en charge dans la mesure du possible » (Auger, Comparons nos langues, 2004, p. 13).

Emilie et Laura remarquent que c'est les apprenants eux-mêmes la plupart de temps qui font le lien entre leurs langues et le français. Ils trouvent les différences mais aussi les points communs qui d'une certaine manière leur apporte un soulagement. C'est donc une demande de la part de l'apprenant qui ne doit pas être oubliée par l'accompagnateur. En plus, selon Auger Nathalie (2004, p. 13) :

« [...] l'émergence de points communs ou de différences n'a pas pour objectif de classer ce qui relèverait de telle culture ou de telle autre [...] mais établir une relation avec l'autre, le reconnaître en tant que tel sans qu'il soit considéré pour autant comme un prototype de sa culture mais comme un sujet traversé par ses expériences du langage et de la communication ».

Etant donné qu'un formateur du F.L.E. ne peut pas connaître toutes les langues qui lui permettraient de faire le lien entre le français et la langue de l'accompagné, son rôle est d'accompagner les apprenants à faire le lien entre les langues pour faciliter l'apprentissage. Les apprenants « ont des savoirs que l'enseignant n'a pas, le rôle de l'enseignant est donc d'aider (les adultes), en les consultant, à organiser leurs

connaissances en fonction de la nouvelle langue à atteindre, le français » (Auger, *Comparons nos langues*, 2004, p. 14).

L'alternance de langues peut aussi faciliter, la **communication** entre l'apprenant et l'accompagnateur. Dans le discours de Sandrine, nous trouvons cet usage de la langue commune, elle l'utilise pour expliquer des mots français, des phrases et pour écouter l'apprenant et ses besoins : « *j'ai vu qu'elle ne suivait pas, donc je lui ai demandé si elle comprenait et elle a dit "non, ça va vite". Et je lui ai dit bah en espagnol, elle a compris et donc on a démarré en espagnol quoi* » (S99, 539-540). Ce sont les « cours interactifs » comme le dit Sandrine pour décrire cette alternance de langues.

Avoir une langue commune entre accompagné et accompagnateur peut faciliter l'efficacité de l'accompagnement car cela crée une **relation** stable et forte. Selon Sandrine, ses compétences en langue russe, ont été la base d'une intimité qui s'est créée avec une apprenante Italienne qui parlait russe en langue étrangère. La même chose s'est réalisée avec une autre apprenante qui ne pouvait pas communiquer avec sa formatrice par manque de connaissance en français. L'espagnol étant la langue commune entre Sandrine et l'apprenante, il a permis un accompagnement réussi avec l'acquisition des objectifs visés.

Nous trouvons aussi dans le discours de Sandrine l'idée de la réciprocité dans la relation. Comme le dit Auger (2004, p. 17) : « La démarche interculturelle ne va pas que dans un sens, elle met aussi l'enseignant au cœur de ce processus, enrichit sa connaissance de l'autre et de sa langue ».

« [...] *je lui ai dit que les cours sont en français mais moi ça m'intéresse de parler en russe aussi donc on fait la durée du cours et le dernier quart d'heure nous parlons en russe* » (S136, 746-747).

Notons malgré tout que l'inconvénient d'une telle méthode, que nous remarquons dans le discours de Sandrine, est le danger de se tranquilliser en utilisant la langue commune et ainsi, rejeter le français puisqu'il est beaucoup plus difficile de s'exprimer en langue étrangère. Aussi, l'alternance de langues n'étant pas possible pour les apprenants peu ou non scolarisés dans leur pays, Emilie cherche d'autres méthodes

adaptées à l'individu. Il y a donc une prise en compte du parcours et des connaissances acquises de l'accompagné nécessaire à la mise en place d'un accompagnement adapté.

Nous constatons qu'une grande partie de l'entretien d'Emilie est dédiée à l'alternance des langues pour l'apprentissage du français, fait qui peut être justifié par son parcours d'apprenante. Comme nous l'avons vu dans l'analyse de son entretien, elle présente sa formation du français en France comme une formation en alternance, y compris l'alternance de langues. Les trois langues : grecque (langue maternelle), anglais (langue étrangère acquise) et français (langue étrangère en cours d'acquisition) ont été en lien pendant tout ce processus d'apprentissage. Son parcours d'institutrice l'ayant aidée dans la maîtrise de la grammaire de sa langue maternelle, elle s'est très fortement appuyée dessus pour l'apprentissage du français.

61. *L'accompagnement à l'apprentissage*

A part l'accompagnement, que nous avons repéré, pour la mise en place d'une formation en alternance entre la vie quotidienne et l'école et d'une formation en alternance de langues, les trois interviewées ont parlé aussi d'un accompagnement des primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du français en tant que tel. Nous tenterons de repérer dans ce chapitre les moments où les formatrices du F.L.E. ont parlé de la mise en place d'un accompagnement et ses caractéristiques.

Dans la première partie nous avons étudié les quatre parties en lesquelles consiste un accompagnement selon Maëla Paul (2004): la fonction, la relation, la démarche et la posture. Nous retrouvons toutes ces parties dans le discours des interviewées.

61.2. *Relation*

Laurence Cornu (2003, p. 25) se référant à une relation de confiance dit que « pour qu'il ait un "moi", ou plus exactement un sujet, "quelqu'un" capable de dire "je" (et de répondre de soi – de son désir), il fallait de l'autre, de la relation à l'autre, des modalités de relation à autrui. C'est l'entre-deux du lien qui opère ».

Une des conditions requises pour la mise en œuvre d'une relation d'accompagnement (Paul, 2010, p. 12) est de « **soutenir et valoriser le partenaire** ». Dans le chapitre précédent nous avons repéré cette valorisation par la mise au centre d'intérêt

l'individu avec sa culture et sa langue maternelle. La **confiance** de l'accompagnateur à l'accompagné et inversement ressortent du discours de Sandrine.

« Première chose (qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants) : faire confiance » (S126, 659)

« [...] ne pas avoir honte » (S127, 661)

« La première chose qui facilite l'apprentissage, c'est la confiance avec l'enseignant » (S133, 725-726).

« C'est un donnant-donnant qui permet de se faire confiance » (S128, 667).

« [...] elle m'aurait jamais raconté ça si elle n'avait pas confiance » (S129, 683).

« [...] j'ai bien vu un certain nombre de choses et je me suis bien dit que bon, elle fait confiance » (S129, 690-691).

« [...] avant de lui faire confiance je voulais être sûre qu'elle était en train de me raconter la vérité » (S128, 669-670).

La confiance c'est l'**acte** de « faire confiance », c'est un engagement, c'est un **processus**, c'est un **contrat** et une **relation**. « La confiance est, en effet, comme la méfiance une relation [...] il faut considérer que ce sont ces relations qui sont déterminantes dans le processus de subjectivation, d'institution et de reconnaissance du sujet humain » (Cornu, La confiance dans la relation pédagogique, 1998, p. 112).

Pour créer une relation et être capable de les accompagner, l'instauration de formes de confiance est décisive. Cette confiance va de deux directions car la relation d'accompagnement ne caractérise pas seulement la façon dont l'accompagné se rapporte à l'accompagnateur mais celle dont l'accompagnateur s'adresse à l'accompagné. « La confiance comme relation émancipatrice est l'occasion de penser l'action éducative non pas comme un «action sur », mais comme une action *entre*, non pas sur un objet, mais entre sujets, opérant par des *actes* de reconnaissance (*on fait confiance à quelqu'un*) » (Cornu, 2003, p. 21).

Comme le dit Noel Denoyel (2014) : « former c'est transmettre, et transmettre c'est accepter le pouvoir d'apprendre de l'autre ».

En se référant aux effets de la confiance, Cornu Laurence (1998, p. 117), met en exergue la relation d'un accompagnement :

La confiance comme manière de se mettre en relation avec l'autre, suppose un « aller » et un « retour », et elle survit, en tout cas, seulement s'il y a retour. Dès lors, elle se renforce : elle se joue à deux et ouvre une histoire. Elle n'est donc pas une affaire individuelle, mais bien relationnelle. Or cette relation opère une reconnaissance de l'autre, qui le fait exister comme un sujet. Et cette relation de reconnaissance a un effet d'individuation, de subjectivation même, puisqu'elle conduit l'autre à agir, à parler par lui-même.

Nous repérons une relation en tant que **lien** dans le discours de Laura et Sandrine, une relation de socialité primaire comme le dit Maëla Paul où l'intérêt est « affectif », il se construit dans le temps avec les interactions et il y a une proximité. Cette relation est responsable, la plupart de temps, de la décision de prise en charge de l'apprenant.

« [...] le cours est terminé, on est restées au moins une heure et demie à parler et puis elle m'a dit tu ne pourrais pas m'enseigner le français ? » (S28, 136-137) « C'est comme ça que j'ai eu ma première élève » (S29, 141).

« On a eu une entente qui s'est créée » (L6, 26).

« [...] il est allé me voir, à chaque fois qu'il était en vacances » (S39, 206)

Lorsque Sandrine verbalise « Moi j'ai fait le présent, passé composé, imparfait, futur. Je n'ai jamais touché plus avec les autres et elle me disait mais comment on dit et surtout le subjonctif, (rire) et bah alors, eh si tu es comme ça, alors on y va. » (S86, 446-450) elle fait apparaître la deuxième condition, selon Maëla Paul qui permet la mise en place de cette relation exigeante d'accompagnement : « **se mettre à sa portée, avancer à son rythme** » (p.12).

« **Cheminer ensemble** » partie de la relation d'accompagnement, se trouve et se traduit dans tous nos entretiens par « écouter et répondre aux besoins des accompagnés ».

« [...] très rapidement ils m'ont dit non non par pitié pas de chansons, pas de publicités » (L60, 267). « nous on va rendre soit dans des écoles après soit à l'université, donc on voudrait en fait s'habituer à parler, prendre la parole et travailler sur des sujets sur lesquels on est susceptibles de tomber par la suite » (L61, 270-271).

« [...] ils avaient tous des projets un petit peu différents donc là j'ai essayé de, de proposé des choses qui puissent convenir à chacun à des moments différents » (L61, 271-272).

« dès la première fois où on les a vus, on a vu ces étudiants, on a parlé avec eux de savoir de ce qu'EUX en fait présentaient comme être leurs besoins, en termes de ce que nous pouvions leur apporter » (L95, 437-439).

« A mon avis, le mieux c'est de poser la question (qu'est-ce qui facilite l'apprentissage du français chez les primo-arrivants) aux...pf...aux personnes en question » (L130, 639), « si tu poses la question justement à des primo-arrivants ou des étudiants ils vont tous avoir des réponses différentes » (L133, 658-659).

« Accepter que chaque étudiant est différent [...] traiter l'hétérogène » (L134, 670-672)

« [...] c'est l'apprenant qui construit en fait, ouais, c'est ça, qui. Evidemment un enseignant n'est pas là pour rien non plus » (L134, 679-680).

« J'avais compris son niveau » (S86, 448).

Pour qu'il y ait accompagnement il faut un **projet** commun créateur de mouvement.
« La relation se forme à l'occasion d'un prétexte qui fait projet. Pour qu'il y ait accompagnement, il faut qu'il y ait projet : c'est-à-dire, une mise en mouvement qui ait un sens qui réponde à une orientation choisie. » (Paul, 2011, p.3)

« [...] un objectif à atteindre [...] ils se sont réinsérés dans le milieu scolaire français » (S39, 209).

« C'était vachement intéressant parce qu'elle demandait plus » (S86, 451). « [...] ça m'a obligée à remettre en cause tout, à me plonger au français parce que je n'avais pas, je n'étais pas sûre de moi, donc j'ai passé des heures » (S87, 453-454).

« [...] nous on va rendre soit dans des écoles après soit à l'université [...] » (L61, 270-271).

« Etre en capacité de maintenir une structure relationnelle de disparité et de parité » (Paul, M., 2010, p.12) est la quatrième condition d'une relation. La parité dans une classe de langues apparaît quand nous mettons en place une alternance de langues. Autrement dit, c'est l'apprenant qui est l'acteur d'apprentissage du français car c'est seulement lui qui peut faire le lien avec sa langue maternelle.

« Moi je ne suis pas spécialiste non plus de ce qu'eux faisaient [...] il y avait vraiment un [...] travail mutuel » (L64, 290-294).

Sandrine nous parle aussi de la réciprocité qui instaure une relation de confiance et de parité. Comme le dit Paul¹¹⁹ la similitude est le principe de relation et d'identité. Pour les accompagnateurs qui étaient eux-mêmes accompagnés et qui ont encore le statut d'étranger en France l'instauration d'une relation conjuguant « disparité de places et parité relationnelle » (Paul, 2010a, p. 12) est évidente.

« Là j'ai un atout. Je leur dis que j'ai, que j'ai, moi aussi passé par là et que j'ai un accent. J'ai passé des années en essayant de le corriger et puis je me suis dit tant pis je le garde » (S127, 661-663).

« C'était en me corrigeant en russe et comme ça elle a accepté la correction en français » (S127, 664-665).

Enfin, Paul (2010, p.12) dit à propos de la relation : **« tout mettre en œuvre pour produire de la coopération »**. Dans les entretiens nous repérons cette idée pas seulement au niveau de l'accompagnateur et de l'accompagné mais aussi dans la dimension interindividuelle.

¹¹⁹ Voir figure 1

« [...] la relation en fait avec l'enseignante ça compte. La relation avec les autres personnes du groupe ça compte. La relation à l'institution plus généralement, l'accueil aussi » (L132, 650-651).

Quand il y a relation, il y a un suivi, une continuité, particulièrement dans les cas où il y a plusieurs accompagnateurs pour le même individu. Cela a des avantages tant pour le professionnel que pour l'accompagné.

« [...] c'était mieux qu'il y avait quand même une continuité entre les deux et c'est vrai que ça nous apparaît bien pour pleins raisons. A la fois nous, fin, à la fois pour nous, à la fois pour les élèves et les étudiants » (L92, 427-428).

L'accompagnement étant un mouvement permanent, nous ne connaissons pas sa fin. Selon Boutinet (2007, p. 226) « tout accompagnateur suit un chemin avec l'accompagné sans qu'il soit possible de déterminer le début de ce processus et d'anticiper la fin de ce dernier ».

« Je me suis engagée pour deux fois par semaine, cette semaine et la suivante et je lui ai dit que le mois prochain on verra » (S135, 736-737).

61.3. Posture

Comme déjà vu dans la première partie, il n'y a pas une bonne posture mais une posture pertinente. « La principale caractéristique de la posture d'accompagnement est donc d'être une posture de réflexivité » (Paul, 2010, p.13).

Laura était assise avec les apprenants autour des tables et elle participait à la discussion quand il y avait besoin sinon elle laissait la place aux apprenants pour s'exprimer. Elle approche donc l'idée de Maëla Paul (2010, p.8), selon laquelle « [...] pour agir « au plus près », la posture du professionnel consiste à se tenir à côté pour cheminer avec elle - par opposition avec la distance de l'expert, établissant des diagnostics sur l'autre et prenant pour lui des décisions. »

« [...] pour moi ma position c'était, il y avait vraiment quelque chose de médian, de médiateur en fait » (L102, 504-505).

Pour Emilie, il y a une alternance de posture dans la fonction d'un formateur au Français Langue Etrangère en France. Il y a la posture de l'accompagnateur, qui s'alterne avec la posture du formateur.

« J'ai deux rôles, le rôle de l'enseignante et le rôle de l'accompagnatrice » (E101, 457-458)

« Quand on enseigne une langue on ne fait pas que ça. Il y a une partie d'enseignement mais il y a une grande partie d'accompagnement » (E154, 718-719).

61.4. Fonction/Demande

Pour qu'il y ait accompagnement, il faut qu'il y ait aussi une demande. La demande de la part d'institution et la demande de la part de l'accompagné. Emilie suivant la demande de l'institution, prépare des apprenants pour un examen.

Pour Laura cette demande est primordiale pour la mise en place d'un accompagnement : *« comment l'institution d'accueil conçoit ce qui est l'apprentissage ou l'enseignement des langues et [...] ce que sont l'insertion ou l'intégration sociale des personnes » (L133, 654-656).*

61.5. Réflexivité

« L'accompagnement est toujours une question éthique » (Denoyel, N. cité par Boutinet, 2007, p. 178), qui renvoie à notre pratique, à notre posture, à notre rôle dans le monde. L'accompagnateur se pose constamment des questions, il réfléchit sur sa place au sein de l'institution et auprès de l'accompagné.

« [...] conceptions de ce que c'est l'enseignement [...] des réflexions sur des conceptions un peu plus philosophique qu'est-ce qu'un être, qu'est-ce qu'une personne, qu'est-ce, qu'est-ce qu'on fait du rapport aux savoirs, comment ça se développe, etcetera » (L134, 684-686).

« Je pense que ce sont plutôt mes réflexions sur mon parcours et vraiment ce que j'en fais maintenant » (L135, 690-691).

61.6. E-accompagnement

Nous avons fait l'hypothèse qu'un e-accompagnement pourrait se démontrer efficace pour l'accompagnement d'une classe aussi si diversifiée que celle des primo-arrivants. Pourtant, seulement une interviewée sur les trois a parlé explicitement d'un e-accompagnement mis en place par elle-même tandis que les autres ont principalement parlé de nouvelles technologies en tant que telles.

Laura considère les nouvelles technologies comme un moyen pour faciliter l'enseignement et la communication avec les apprenants étrangers, leur donner de la confiance, gagner du temps et « *suscitait leur curiosité* » (L129, 632).

« Il y a un correcteur orthographique sur l'ordinateur [...] elles voyaient que les résultats finaux ne comportaient pas d'erreurs et que ce n'est donc pas impossible et que je pense que c'était une façon de contourner cette forme d'obstacle qui était celle de l'orthographe, de la grammaire » (L97, 473-477).

« Je ne corrigeais pas sur le papier » (L114, 579) *« le problème c'est que comme ça on le faisait en cours après je ne pouvais commencer à corriger pendant qu'elles étaient présentes [...] l'ordinateur c'est un bon outil, oui j'ai trouvé que ce n'était pas mal »* (L115, 583-585).

« [...] on était un peu bloqué en fait dans la conversation, il y avait un truc où je ne sais pas comment expliquer et vice versa, recours Internet » (L118, 594-595)

« [...] ça leur permettrait aussi de s'entraîner de chercher, de faire des recherches en français etcetera » (L119, 599-600)

Sandrine n'utilisant pas de nouvelles technologies avec lesquelles elle n'était pas familière, posons l'hypothèse que sa réticence soit due à son âge, elle nous parle principalement des inconvénients et des mauvaises expériences qu'elle a eues.

« [...] je corrigeais des bêtises parce qu'elle s'est mise en faire sur Internet mais elle faisait que du russe » (S113, 597-598).

« [...] c'est une bêtise que je ne ferai pas encore (de lui avoir montré les ordinateurs) » (S114, 600).

« [...] je me suis achetée une tablette. Je suis nulle, je n'ai pas réussi à me mettre sur Internet encore » (S123, 647-648). « Mon objectif est de l'avoir sur place pour sortir des choses tout de suite » (S123, 648-649).

Elle voit l'utilité des nouvelles technologies pour la facilitation de la communication, de la compréhension et de l'enseignement auprès des personnes confrontées à l'illettrisme.

Emilie est la seule à avoir utilisé Internet pour profiter d'un meilleur accompagnement de ses apprenants. Plus précisément, la diversité de son groupe d'apprenants l'a convaincue de créer un groupe privé sur Internet, sur le réseau social Facebook pour qu'elle puisse suivre chaque apprenant. *« [...] j'ai eu du mal au début à comprendre comment je peux enseigner, comment je peux les aider à apprendre le français, un groupe si diversifié » (E132, 598-599).*

Via ce groupe elle pouvait mettre en ligne des feuilles d'exercices qu'ils avaient étudiées pendant le cours à destination des apprenants qui étaient absents. Comme elle nous explique, il y en avait beaucoup qui avaient un travail à côté ou bien qui faisaient des études et ne pouvaient donc pas assister à tous les cours. Ainsi, elle décrivait ce qu'ils avaient fait pendant le cours et distribuait les devoirs pour la prochaine fois. Devoirs qui étaient la plupart du temps grâce à Internet adaptés aux besoins et au niveau de chaque apprenant. C'était aussi un espace destiné à échanger entre apprenants, à contacter l'accompagnatrice plus facilement, parler de sujets divers, organiser des excursions, des sorties etc.

« Internet et les nouvelles technologies pour moi c'est un très très bon outil pour suivre, pour suivre mes apprenants, pour que les apprenants puissent me suivre [...] je peux vraiment les accompagner. Dès qu'ils ont un problème ils peuvent me contacter » (E138, 633-635),

« Internet c'est [...] l'outil pour accompagner » (E145, 665).

Le seul inconvénient de cet outil, pour elle, pourrait être le manque de maîtrise de l'outil par les apprenants et principalement pour les personnes âgées.

Nous constatons que le discours de Laura porte beaucoup sur le concept de l'accompagnement. Comme nous l'avons déjà remarqué en créant le tableau comparatif, statistique des concepts/mots¹²⁰, 67% de son discours porte sur l'accompagnement contre le 63% du discours de Sandrine et 54% d'Emilie. Cela peut être justifié par la connaissance du sujet précis de notre recherche avant la réalisation de l'entretien, ses paroles au début de l'entretien étant : « [...] *que dire qui puisse être intéressant. Je pense qu'on va surtout parler peut-être de l'enseignement ou de l'accompagnement* » (L2, 13-14).

62. Formation expérientielle des accompagnateurs

*Nous n'en finissons jamais d'explorer
Et la fin de nos explorations
Sera un retour de là d'où nous sommes partis
Un lieu que nous découvrirons pour la première fois*

T. S. Eliot, Four Quartets (cité par Kolb, 1984)

Par l'analyse des trois entretiens, nous constatons que les trois formatrices du F.L.E. ont eu des formations expérientielles et formelles combinées.

Par formation expérientielle, nous entendons « le résultat d'apprentissages, par l'action ou par la formation, (qui) ne se réduit pas à l'accumulation de connaissances ou de savoir-faire mais transforme qualitativement les manières de se situer, de penser et d'agir » (Patrick Mayen, 2009, p. 117), comme vu en première partie.

La formation expérientielle vise à ce que la personne repère ce qui « dans chaque expérience, peut concourir à valoriser une aptitude, une compétence que l'on utilisera tout au long de la vie ; c'est cette aptitude valorisée qui servira d'appui dans l'acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Raveleau, 2009, p. 82).

Selon Noel Denoyel, la formation expérientielle demande une réflexivité sur l'action pour tirer des apprentissages. Le néologisme « expérientiel » ajoute l'idée de « produire du sens sur son vécu par réflexivité » (Denoyel, N., 2013, p. 220). Les interviewées réfléchissent à leur propre parcours et expériences au moment où elles mettent en œuvre un accompagnement en tant que formatrices du Français Langue

¹²⁰ Voir tableau 5

Etrangère. C'est ce qui ressort aussi de leurs entretiens que l'on peut donc synthétiser ainsi : Laura a une formation universitaire dans le domaine du F.L.E., des formations professionnelles dans le même domaine et des formations expérientielles dans l'accompagnement. Sandrine a reçu une formation formelle de professeur et vécu des formations expérientielles de primo-arrivante et de mère. Enfin, Emilie a eu une formation professionnelle dans le domaine de l'éducation et une formation expérientielle en tant que primo-arrivante, apprenante du français en France.

Si nous rentrons un peu plus dans les détails des entretiens, il apparaît clairement que la formation expérientielle est sous-jacente à l'ensemble des réflexions menées par les trois interviewées :

Après avoir analysé l'entretien de Sandrine, nous remarquons des éléments concernant la réflexivité sur son parcours et les liens avec sa pratique. Tout d'abord, elle fait des liens avec les styles d'apprentissage de ses enfants pour expliquer comment un apprenant apprenait le français.

« [...] il parlait mais parlait...ça me rappelait ma fille » (S36, 174).

« Mon fils c'est vraiment, pour parler une langue il faut qu'il sache un minimum, à tel point que quand il est arrivé il avait trois ans et demi et il ne parlait pas » (S36, 175-176).

« [...] il ne parle pas tant qu'il n'est pas sûr » (S37, 195).

Ou encore le cas d'une jeune française pour qui le problème était le manque d'expérience : « je n'avais aucun outil pour ça et j'avais que des méthodes de français langue maternelle » (L8, 36-37). Nous ne savons pas si ses accompagnés ont réussi ou non. Elle n'était pas la seule ou principale formatrice de groupe, ou le groupe n'avait pas d'objectifs autres que la communication quotidienne. Néanmoins, ce dont nous pouvons remarquer est sa difficulté éprouvée à trouver la méthode adaptée aux objectifs des apprenants dans une de ses expériences : « très rapidement ils m'ont dit non non par pitié pas de chansons, pas de publicités » (L60, 266-267).

Après avoir fait l'analyse de l'entretien d'Emilie, nous avons pu constater qu'elle met en place un accompagnement dans sa pratique de formatrice du Français Langue

Etrangère au sein de l'association qui est complètement lié à son histoire de vie, et à ses expériences vécues. Cette formation expérientielle a été le facteur déclencheur de la prise en compte de l'individu. Par formation expérientielle, nous entendons non seulement sa formation en tant que primo-arrivante mais aussi en tant que professeur des écoles où elle s'est expérientcée à un système globalisant, qui ne prend pas en compte l'individualité.

« [...] je sais comment faire parce que c'était vraiment ma propre expérience. Je vois [...] mon propre parcours » (E98, 445-446).

« J'ai ma technique en tant qu'institutrice » (E67, 278) « j'ai eu quatre ans de formation sur l'enseignement » (E68, 280)

« Même si le public est différent, je pense que j'utilise, oui, pas mal de méthodes que j'ai utilisées en tant qu'enseignante » (E68, 283).

« [...] cela m'a beaucoup aidée à être plus attentive à ce que les gens veulent et à ce qu'ils peuvent faire » (E75, 320-321).

« Etant donné que j'étais moi-même aussi une primo-arrivante je peux comprendre les difficultés que ces gens peuvent avoir » (E61, 244-245).

Malgré l'omniprésence de la formation expérientielle dans leur discours,, nous réalisons que la principale différence entre les formateurs du français ayant été eux-mêmes accompagnés et ceux qui n'ont eu qu'une formation universitaire, réside dans le fait que les premiers accompagnent l'alternance qui se joue entre la vie quotidienne des apprenants et l'école ou théorie de la langue française. Chose que l'on ne constate pas chez la seconde catégorie.

« [...] je me suis dit que ça serait bien que tu l'apportes au cabinet parce que là elle peut pratiquer avec les types qui allaient lui laisser la place » (S89, 472-473).

« [...] elle avait reçu un courrier, mais qu'est-ce que ça veut dire ? [...] Comment tu le traduis ? » (S91, 487-489)

« [...] ils lui ont fait parler de ce qu'elle faisait au cabinet et donc elle a raconté puisqu'on n'avait fait que ça » (S91, 495-496).

« Le dernier cours que j'ai fait avec Anna c'était la recherche d'un appartement, au lieu de rester en cours, on est allées dans des agences » (S95, 510-511).

« [...] tu l'as fait travailler sur tout ce qu'elle t'a envoyé par mail » (S98, 530).

« [...] on fini par aller chez le médecin, l'accompagner chez le pharmacien, lui montrer aussi comment faire » (S108, 574-575).

« [...] elles viennent avec un chèque qu'il faut remplir et on le fait ensemble, elles viennent avec un message sur leur répondeur que quelqu'un a laissé un français et elles ne comprennent pas donc j'écoute et je leur dis ce qu'il dit » (E94, 410-411).

Ces exemples et beaucoup d'autres, désignent un accompagnement du primo-arrivant à l'apprentissage du français et non un enseignement du français. En revanche, les méthodes que nous trouvons chez Laura, formée à l'université, sont plus centrées sur les livres, la méthode communicationnelle, l'enseignement du français par les tâches et la méthode actionnelle que nous avons décrits dans la première partie de notre recherche. Autrement dit, elle se concentre sur les tâches et la communication dans la classe par des situations fictionnelles des apprenants sans chercher un lien direct avec le terrain, la vie quotidienne.

« [...] il y a toujours un échange en fait, toujours un échange sur les parcours, sur les parcours, sur les habitudes, sur des souvenirs, sur, tu vois, moi avec ces femmes-là j'avais pas mal travaillé autour des traditions alimentaires en fait et on avait commencé à faire un livret des recettes de cuisine » (L85, 398-400).

« [...] on va faire du théâtre, tu vas t'imaginer une salle, parce qu'il me parlait toujours de ces élèves, ces élèves qui lui manquait et tout » (L79, 371-372).

Il n'y donc pas une mise en place d'une formation en alternance en tant que telle par Laura même s'il existe malgré tout, un accompagnement de l'individu.

II. S'expérimenter au F.L.E. : une réalité ?

Nous jugeons important, à ce point, de retourner à notre problématique première et de tenter d'y répondre en confrontant nos hypothèses aux résultats de l'analyse ainsi qu'à l'interprétation des entretiens.

Notre problématique étant : « **Comment accompagner, en tant que formateur du Français Langue Etrangère, les primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du F.L.E. en France ?** », nous avons cinq hypothèses :

Hypothèses 1 : La mise en place d'un accompagnement individuel des primo-arrivants par les formateurs du F.L.E. est primordiale pour la facilitation de l'intégration en France.

A travers de ce travail d'analyse en lien avec la recherche théorique que nous avons effectué dans la première partie, nous pouvons confirmer notre première hypothèse car un accompagnement est primordial pour l'apprentissage du français dans un territoire francophone. L'apprenant a besoin d'être pris en compte en tant qu'individu avec sa langue maternelle et sa culture. Cela le valorise en lui donnant confiance et facilite son intégration.

Hypothèse 5 : La mise en place d'une formation en alternance des primo-arrivants facilite l'apprentissage du Français Langue Etrangère.

Plus particulièrement, nous avons pu constater qu'il y a une formation en alternance entre le terrain et la théorie, la pratique et l'école qui demande être accompagnée.

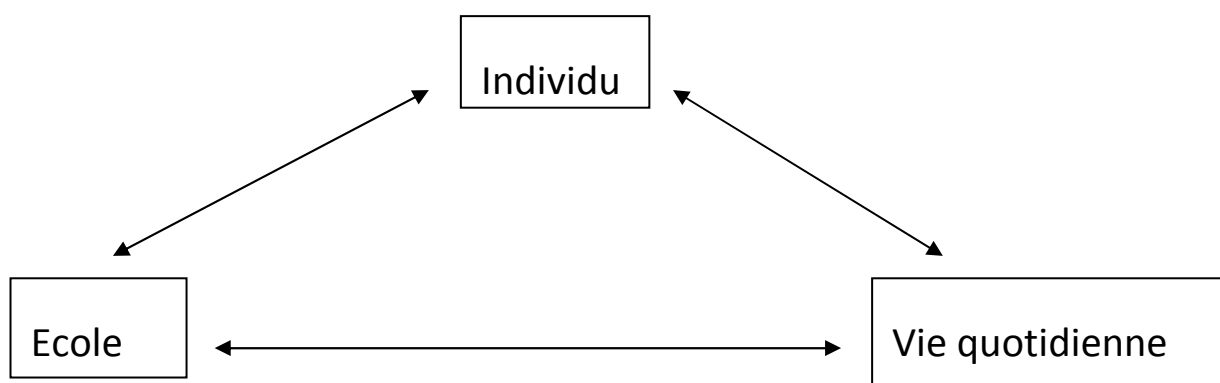


Figure 8. Formation en alternance pour l'apprentissage du F.L.E.

Hypothèse 4 : La mise en valeur de l'individu par la prise en compte des connaissances linguistiques des apprenants par l'accompagnateur facilite l'apprentissage du français.

Les trois personnes interviewées nous ont parlé de la prise en compte de la langue maternelle ou des langues ultérieurement acquises des apprenants dans l'enseignement du français. Nous avons de ce fait établi l'existence d'une alternance entre la langue maternelle, les langues étrangères et la langue française qui se joue lors de cette démarche d'apprentissage. Par alternance des langues, nous entendons une interaction entre les langues qui crée un mouvement. Cela valorise l'individu par la mise au centre du processus d'apprentissage sa langue et donc sa culture. De plus, il y a une comparaison, une recherche des points communs et des différences qui amènent à un apprentissage.

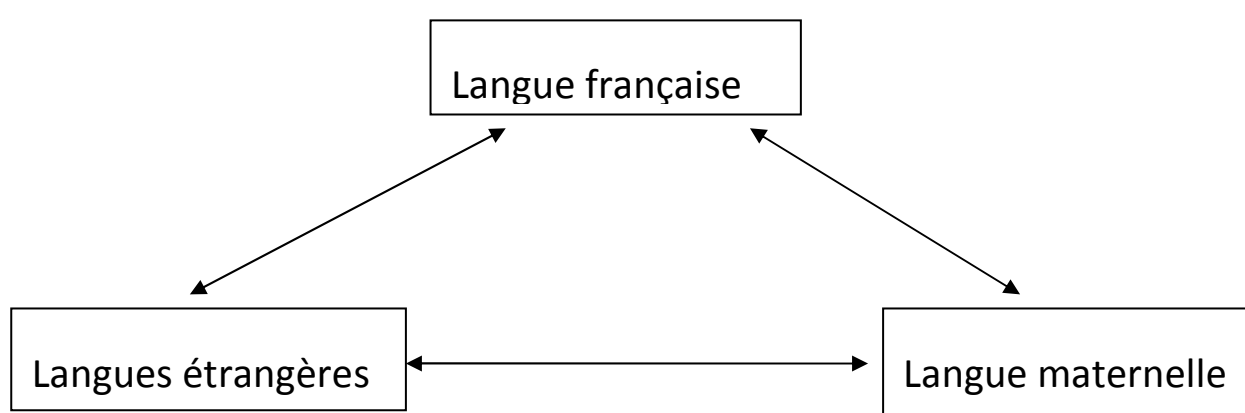


Figure 9. Alternance de langues

Hypothèse 3 : Le parcours de l'accompagnateur est un des éléments qui peuvent influencer la qualité de son accompagnement.

La recherche sur le parcours des interviewées grâce à leurs histoires de vie et leurs expériences vécues nous a amené à la validation de cette hypothèse. Le constat est, que le type de formation que l'accompagnateur a reçu, influence ses méthodes d'enseignement/accompagnement des primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du français. Plusieurs sont, pourtant, les éléments qui peuvent influencer l'accompagnement mis en place par l'accompagnateur sont nombreux, tels que le contexte institutionnel et les convictions de l'accompagnateur. Nous avons aussi remarqué que le rôle du formateur alterne, selon les besoins et le public, entre accompagnateur et formateur.

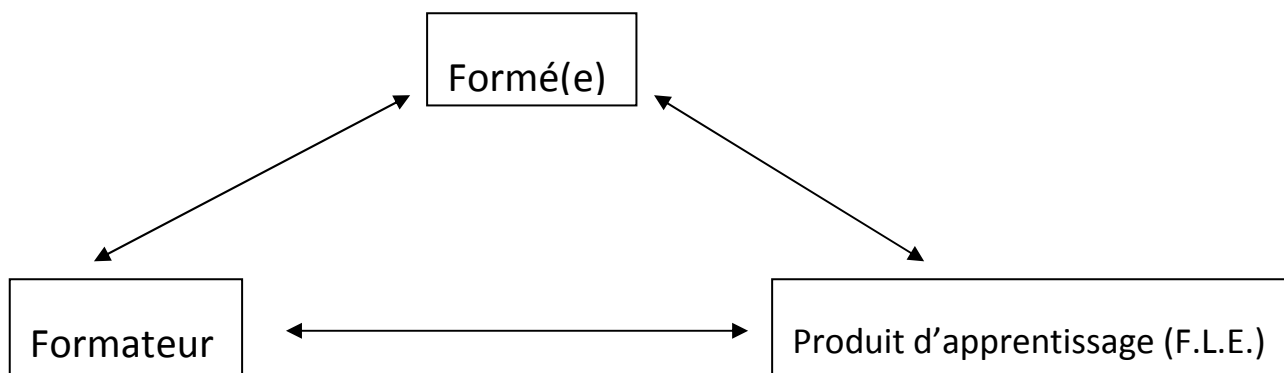


Figure 10. Formation au F.L.E.

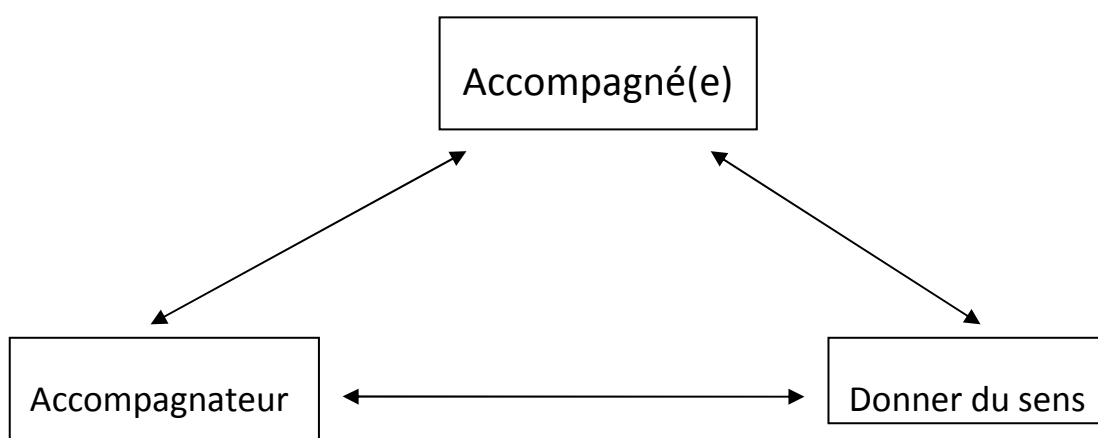


Figure 11. Accompagnement dans la démarche d'apprentissage du F.L.E.

Citons ici Galvani Pascal qui discerne deux niveaux de formation des adultes qui sont interdépendant l'un de l'autre : « La formation permanente, ce n'est pas seulement la formation à la vie, qui serait une forme d'éducation pour les adultes, ni une formation dans la vie, qui serait alors une formation purement par l'expérience, mais c'est aussi une formation par la vie » (Galvani, 2010, p. 274). Une formation des accompagnateurs ne peut pas être constituée seulement d'une formation expérientielle, une formation formelle complétant ce que Galvani nomme « la formation par la vie » et vice versa.

Hypothèse 2 : L'e-accompagnement peut être une méthode efficace pour la mise en place d'un accompagnement individuel des primo-arrivants à l'apprentissage du F.L.E.

Cette dernière hypothèse n'a pas pu être confirmée ou démentie faute de données. Les deux interviewées n'ayant pas utilisé les nouvelles technologies pour la mise en place d'un accompagnement, nous ne sommes pas en position de porter une

conclusion sur cette hypothèse. En revanche, nous avons pu analyser une méthode d'e-accompagnement utilisée par une formatrice du F.L.E. Nous pensons donc qu'il est intéressant de continuer cette enquête par une recherche approfondie sur la méthode d'e-accompagnement adéquate à la formation au FLE.

Chapitre 4. S'expérier au F.L.E.: des propositions

Le travail théorique et la confrontation au terrain nous ont conduits à infirmer ou confirmer nos hypothèses. A la lumière de ce constat, nous nous permettons d'ouvrir des perspectives de réflexion afin de faciliter la mise en œuvre d'une ingénierie d'accompagnement au sein des institutions chargées d'intégration des primo-arrivants par l'apprentissage du Français Langue Etrangère, qui soit cohérente et vectrice d'une pédagogie de l'alternance.

Ces axes de travail envisageables que nous soumettons ici ne sont pas proposés dans un ordre défini et par conséquent ne possèdent aucune priorité.

III. Préconisations professionnelles : responsabilité sociale

63. Atelier « S'expérier au français »

Elaborer une stratégie intégrant un atelier pratique permettra de mieux appréhender l'accueil des futurs primo-arrivants par l'institution.

L'objectif est d'accompagner les apprenants à l'intégration dans le territoire français par la mise en pratique. Le travail théorique sur la formation expérientielle et la confrontation au terrain, nous conduisent à proposer une formation expérientielle pour l'apprentissage du français. Un de nos entretiens a également démontré le besoin d'accompagner les primo-arrivants sur le terrain, dans la vie quotidienne, tout en écoutant leurs besoins et leurs interrogations.

Inspiré par la théorie de la délibération de Noel Denoyel, cet atelier met les apprenants à penser en action, autrement dit, il souligne leur « capacité à bien juger en situation » (Denoyel N. , La délibération, tournant interlocutif de l'expérience, 2014, p. 162) . Nous traitons ici, la formation expérientielle en lien avec la capacité des apprenants « à délibérer en cours d'action dans le cadre d'une situation interlocutive» (p. 155). En d'autres mots, cet atelier vise à valoriser l'intelligence en action des primo-arrivants.

Nos propositions pour la mise en place de cet atelier, en accord avec l'analyse des entretiens, sont la recherche d'un appartement, la recherche d'un travail, une visite chez un médecin, la communication avec un pharmacien etc. L'accompagnateur vit

avec l'accompagné des situations réelles, en faisant et montrant une première fois avant de laisser l'apprenant s'expérimenter. Cela mène à la réalisation de deux objectifs interdépendants : démontrer le pouvoir d'agir au primo-arrivant en France et l'apprentissage du F.L.E.

64. Atelier réflexif

Deuxième proposition « pratique » en matière d'accompagnement à l'apprentissage du F.L.E., la mise en place d'un atelier réflexif. Notre objectif est de soutenir l'alternance qui se joue par un retour réflexif sur des situations vécues par des primo-arrivants en France afin de faire le lien entre pratique et théorie pour en tirer des apprentissages sur la langue française.

Cette proposition ressort de la confirmation de l'hypothèse selon laquelle La mise en place d'une formation en alternance des primo-arrivants facilite l'apprentissage du Français Langue Etrangère. La formation doit pouvoir prendre en compte l'expérience. Les primo-arrivants de niveau débutant, arrivent en formation pour acquérir des savoirs de base et s'intégrer à la vie française. Travailler autour de savoirs de base peut se faire à partir d'activités informelles. L'accompagnateur doit faciliter, expliciter et utiliser l'alternance qui existe entre la vie quotidienne et l'institution de formation. « L'hétérogénéité de ces espaces-temps d'expériences alternées (la vie et le centre de formation) est le substrat même de la dynamique d'apprentissage de l'alternance : la problématisation » (Bougés, 2014, p. 134).

Nous proposons donc, la création d'un espace où l'apprenant (avec ses demandes et interrogations ressortant de sa pratique), sera accompagné dans la mise en lien avec la théorie. Le but étant l'apprentissage du français et la facilitation de sa pratique dans le territoire français ainsi que de la communication. Il s'agit là d'accompagner les apprenants à la réflexivité.

Selon Galvani Pascal, l'accompagnement en formation est un mouvement réflexif et dialogique. Pendant l'accompagnement, il faut permettre aux gens de faire une boucle réflexive, c'est-à-dire un retour réflexif sur l'expérience personnelle. « C'est cette

réflexion sur l'expérience qui permet à chacun de construire une problématique de formation personnelle » (Galvani, 2006a, p. 61).

Pour que l'accompagnement à la formation, que nous suggérons dans cet atelier s'accomplisse, une phase de dialogue intersubjectif est nécessaire. En effet, l'accompagné, et encore plus l'accompagné étranger, vit dans son univers. Ceci induit son milieu personnel, professionnel, social, physico-cosmique, âge, sexe mais aussi qu'il a ses représentations, ses idées; Tous ces points peuvent différer de ceux de l'accompagnateur. Pour que l'accompagnateur puisse comprendre l'accompagné et l'amener à la réflexion sur son autoformation, il est nécessaire de poser de bonnes bases pour s'assurer qu'ils parlent de la même chose.

Pour l'organisation de cet atelier, nous nous basons sur **le groupe d'analyse pragmatique** proposé par Denoyel Noel et Gouiller-Besson Padma (2014). Cette méthode croise deux techniques : le **groupe d'approfondissement personnel (GAP)** définie par André De Peretti dans les années 1975 et le **théâtre-forum** issu du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal. En l'adaptant aux besoins et compétences des étrangers à la langue française, nous avons organisé un atelier qui fonctionne en trois temps :

1) Dans un premier temps, nous mettons en place un travail collectif de problématisation de situations vécues qui prend en compte ce que les apprenants font et ce qu'ils disent de ce qu'ils font.

2) Et dans un deuxième temps, nous avons un groupe d'analyse des pratiques quotidiennes qui s'organise ainsi :

- 1) Poser le problème (5-10 mn) : Un des membres du groupe narre une situation vécue en France.
- 2) Ecrire (10 mn) : Les membres du groupe écrivent leurs réflexions-réponses sur le problème.

3) Théâtre Forum : l'analyse dans le cadre du GAP étant terminée, la situation initiale « ce qu'ils font » est mise en scène et est jouée une première fois. « Dans un deuxième temps, on rejoue la scène et les membres du groupe qui ne jouaient pas la scène

peuvent intervenir en prenant la place des protagonistes dont ils veulent jouer le rôle » (Denoyel & Gouiller-Besson, 2014).

Les apprenants peuvent utiliser les différents styles du discours adaptés à la situation mise en scène et essayer de faire des phrases en français afin de faire face à la situation en adaptant aussi leur posture et les interactions communicationnelles dans le territoire français.

Nous concluons avec l'analyse par le groupe et le formateur du F.L.E. de la situation proposée. Nous concluons la séance en soulignant l'étape « ce qu'ils font de ce qu'ils disent ».

65. Alternance de langues

La troisième proposition, avec une visée de mise en place dans des institutions d'enseignement du français, serait l'acceptation et la promotion de l'alternance de langues.

Cette recherche a montré combien la prise en compte de l'individu avec ses savoirs, connaissances et compétences antérieurement acquis est importante pour l'intégration de nouveaux savoirs. Nous avons pu, après l'analyse des entretiens, confirmer l'hypothèse selon laquelle la mise en valeur de l'individu par la prise en compte des connaissances linguistiques des apprenants par l'accompagnateur facilite l'apprentissage du français.

Les personnes arrivent en formation avec un vécu, un trajet personnel rempli d'expériences diverses. Ainsi, nous partons du principe que « l'accompagnement en formation nécessite de laisser une place à leurs expériences et à ce qu'ils ont développé en termes de savoirs. [...] Les retours sur les expériences conduisent à une prise de confiance en soi et ainsi peuvent permettre un réapprentissage des savoirs de base » (Besnard, 2012, p. 221). Des nombreuses études ont montré que l'apprentissage d'une nouvelle langue peut nous amener à la réorganisation des savoirs dans la langue maternelle. Nous visons, par cette promotion de la langue maternelle de l'apprenant, une remise en confiance, une valorisation et une reconnaissance de soi. Cette méthode suggérée ici, doit être portée

avec attention par l'accompagnateur/formateur du F.L.E. car sa mauvaise application peut avoir des effets négatifs dans la démarche d'apprentissage du français.

66. *Alternance Collectif et Individuel*

Nous proposons une organisation de la formation qui alternerait des phases individuelles et des phases collectives.

Comme nous l'avons énoncé lors de la phase exploratoire, un accompagnement de l'individu est important dans la démarche d'apprentissage du français. Par ailleurs, nous avons pu confirmer notre première hypothèse basée sur le fait que la mise en place d'un accompagnement individuel des primo-arrivants par les formateurs du F.L.E. est primordiale pour la facilitation de l'intégration en France. Les primo-arrivants, détachés de leur culture, de leur pays d'origine, de leur langue maternelle, arrivent dans un environnement étranger où il leur faut trouver place. La classe de langue étrangère doit prendre cela en compte par la mise en place d'un accompagnement individuel. Nous avons pu mettre en évidence, en analysant nos entretiens, que la diversité des groupes de primo-arrivants nécessite une prise en compte des besoins, du parcours et des objectifs individuels. Pour ce faire, une alternance entre temps de travail collectif et temps d'accompagnement individuel est primordiale. Comme le dit Maëla Paul «on ne peut plus animer collectivement sans accompagner individuellement » (Paul, 2011, p.1).

67. *Accompagnement des accompagnateurs*

Former les formateurs à la pratique réflexive est notre cinquième proposition professionnelle.

Celle-ci a un double objectif. Dans un premier temps, de permettre aux formateurs d'avoir une posture réflexive vis-à-vis de leurs expériences (en tant que primo-arrivant, en tant que stagiaire, en tant que professionnel formateur du F.L.E.). Dans un deuxième temps, cette formation visera à l'acquisition de compétences d'accompagnateur afin d'animer les moments d'analyse des pratiques des apprenants et d'animer l'atelier réflexif de notre première proposition.

Pour ce faire, un dialogue d'accompagnement tutorial mis en place initierait « une capacité de délibération – *boulésis* – et d'interrogation qui enrichit l'intelligence pratique (*métis*) en la transformant en sagesse pratique (*phronesis*) » (Denoyel N. , La délibération, tournant interlocutif de l'expérience, 2014, p. 161).

68. Formation des accompagnateurs

Nous suggérons ici, une formation pour les personnes ayant appris le français en France, (avec une formation ou des expériences dans le domaine de la pédagogie) et qui s'intéressent au métier du formateur au F.L.E.

La confirmation de la troisième hypothèse : Le parcours de l'accompagnateur est un des éléments qui peuvent influencer la qualité de son accompagnement, nous a amené à valider l'efficacité d'une formation expérientielle dans les cas où un retour réflexif est effectué par le praticien.

Nous supposons que nos interviewées formées par expérience, auraient pu avoir une formation plus complète si elles avaient reçu un accompagnement à la réflexivité. Car raison expérientielle et raison formelle (Denoyel) ne s'opposent pas mais se complètent. Cela permettrait à l'institution chargée de l'intégration des primo-arrivants, de leur proposer une formation professionnelle basée sur leur expérience d'apprentissage du français et de leur donner la possibilité d'accompagner les nouveaux primo-arrivants dans la même démarche.

Comme nous avons pu le constater via l'analyse de nos entretiens, les personnes étrangères qui enseignent le français font encore des fautes de français à l'oral, pour autant leur accompagnés ont atteint leurs objectifs. Accompagner n'est pas transmettre des savoirs mais être à côté de l'autre pour stimuler ses propres méthodes d'apprentissage du français.

Cette proposition est basée sur ce que Marie-Thérèse Sautebin-Poussin (2014) exprime avec cette phrase : « Je ne vais pas faire faire aux autres ce que je n'ai pas fait pour moi ». Nous insistons donc sur le fait que les primo-arrivants s'étant expérientés à l'apprentissage du français en France sont les plus appropriés pour accompagner les nouvelles personnes dans la même démarche.

IV. Points théoriques à approfondir

Etant donné que nous n'avons pas pu confirmer ou démentir la dernière hypothèse concernant la mise en place d'un e-accompagnement pour faciliter l'accompagnement individuel des primo-arrivants, nous proposons ici des études supplémentaires pour pouvoir répondre à celle-ci.

Nous avons donc, commencé à travailler plus en profondeur sur cette hypothèse d'un point de vue théorique, en nous appuyant sur les éléments ressortant de l'entretien d'Emilie.

69. E-accompagnement

Les NTIC, Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, évoluent constamment. Aujourd'hui, nous avons accès à ces technologies en tous lieux. « Ce développement des réseaux, l'accessibilité aux outils de communication par Internet rendent de plus en plus facile la communication à distance, les interactions entre acteurs, médiatisées par un outil. » (Roupié, C., 2008, p.6)

Selon Jacques Tardif (2002, p. 1) « les technologies soutiendraient entre autres l'évènement d'un univers plus harmonieux et plus égalitaire grâce au partage du savoir conçu comme la richesse dans une société de l'information et elles participeraient à la création d'un vivre ensemble particulier, caractérisé par la coopération et l'interdépendance ». L'idée de l'accompagnement de l'individu est claire dans ce texte de Tardif. Cette idée nous amène donc aux questions suivantes : Comment pouvons-nous accompagner les apprenants dans leur démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère en utilisant les nouvelles technologies? Quels sont les points à prendre en compte, les avantages et les inconvénients d'une telle démarche ?

Différents termes coexistent dans la littérature francophone pour décrire une formation à distance comme « éducation à distance », « enseignement à distance », « formation ouverte et à distance » et « formation en ligne » ou « e-formation » (Quintin, 2008, p. 12). Il y a aussi les notions du « Blended Learning » ou « apprentissage mixte » qui conjuguent les notions d'apprentissage en ligne et d'apprentissage hors ligne. « Cette abondance de vocables sémantiquement proches,

et par ailleurs fréquemment utilisés de manière synonymique, peut prêter à confusion. » (p.12)

Nous n'allons pas faire ici une analyse des différents termes autour de la notion de « formation à distance » car ce n'est pas l'objectif de cette recherche mais nous allons nous intéresser à des notions qui nous semblent appropriées pour la recherche de l'accompagnement proposé pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Durant ce chapitre nous vous proposons d'esquisser et de comprendre ces différentes notions d' « e-accompagnement » déjà abordées par Emilie-Padma Gouiller (2012) dans sa thèse intitulée « Cyberorientation professionnelle et accompagnement par alternances », de tuteur et de « l'apprentissage mixte » en lien avec l'enseignement d'une langue étrangère.

70. Tentative de définition des principaux termes

70.2. L'apprentissage mixte

Commençons par la définition de « l'apprentissage mixte ». C'est une méthode d'acquisition d'un savoir ou de construction de connaissance utilisant des interactions (acteur-acteur ou acteurs-ressources) relayées par un système télématique (électronique, informatique connecté par réseau). L'apprentissage électronique peut avoir lieu à distance (en ligne), en classe (hors ligne et/ou en ligne) ou les deux. L'apprentissage en ligne est une spécialisation de l'apprentissage à distance (ou formation à distance), un concept plus général qui inclut entre autres les cours par correspondance, et tout autre moyen d'enseignement en temps et lieu asynchrone.¹²¹ C'est donc une formation asynchrone où « l'échange avec les autres apprenants ou avec les tuteurs s'effectue via des modes de communication ne nécessitant pas de connexion simultanée. »¹²²

¹²¹ Formation en ligne (2013). Dans Wikipédia. Récupéré le 22/12/2013 sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage_en_ligne

¹²² Eduscol (2012). Apprendre avec de nouveaux outils : E-formation, e-learning, formation en ligne. Récupéré le 22/12/2013 sur <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps>

L'apprentissage mixte est alors une forme d'accompagnement comme le décrit le Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés : « l'accompagnement existe dès lors que l'on entend intégrer les citoyens en difficulté et endiguer les phénomènes d'exclusion en mettant en place une logique solidaire fondée sur l'intersubjectivité des personnes. Fondé sur l'écoute, un dialogue incitatif et une relation confiante, l'accompagnement doit permettre l'émergence du désir, moteur actif de la démarche à entreprendre et permettre à l'autre de trouver des moyens de réaliser ses objectifs individuels. »¹²³. Cet accompagnement combine alors deux temps : le temps de formation à distance et un temps de formation présentielle. Les interactions entre les acteurs diffèrent en fonction du type de formation.

70.3. L'accompagnateur

La notion de tuteur ou e-tuteur est apparue telle que décrite sur le site du CIRAD (Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement): un tuteur « c'est celui qui exerce son activité dans le cadre des formations flexibles ouvertes et à distance. Son rôle est d'aider à faire progresser les apprenants en mettant davantage au premier plan les fonctions de suivi, d'accompagnement plutôt que la capacité à transférer une expertise. »¹²⁴ Même en utilisant les nouvelles technologies pour la formation d'une langue étrangère, à distance ou en alternance combinée avec un enseignement pendant une formation en face en face dite présentielle, « la médiation humaine reste un élément majeur dans l'acquisition de connaissances [...] il est clair que l'action du formateur reste essentielle et que personne n' imagine le remplacer par des technologies » (Roupié, C., 2008, p. 7). Comme le dit Glikman (2006) la transmission du savoir nécessite toujours un minimum de lien social, d' « interactivité humaine ». Le tuteur dans une formation à distance joue donc un rôle dans l'établissement d'un lien social.

¹²³ Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés (2003). Paris : Bordas pédagogie.

Récupéré le 22/12/2013 sur

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-accompagnement-notion-collaboratif>

¹²⁴ Eduscol (2012). Apprendre avec de nouveaux outils : E-formation, e-learning, formation en ligne.

Récupéré le 22/12/2013 sur

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps>

Dans l'article « Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions ! » (pp 153-164), Pâquier, E. et Veltcheff, C. mettent l'accent sur l'importance d'un tuteur, car différentes études ont montré que les apprenants « ont besoin d'un tuteur pour leur donner des repères, pour les aider à faire évoluer leurs stratégies d'apprentissage et leurs acquis linguistiques, et surtout pour comprendre analyser leurs erreurs. » (Hamon, L., 2002, p. 8).

Comme le disent, dans une autre recherche Paquier et Veltcheff (2002, p. 161) « les tuteurs doivent intervenir pour amener l'apprenant à tolérer l'incertitude ». Il y a alors, l'idée de la confiance en soi et de la prise en charge par les apprenants de leur apprentissage par la mise en place la fonction du tuteur. En faisant une comparaison entre la formation initiale et la formation continue, nous voyons que même « si le besoin de connaissances est souvent plus important chez les participants aux unités de formation continue que chez les étudiants en formation initiale, leur confiance dans leurs capacités d'apprentissage est généralement plus faible » (Scott et al., 1998 ; Gurtner et al., 2001 cité par Gurtner, J.-L. et Zahnd, J., 2003, p. 5) car ils sont absents plus ou moins longtemps de l'école et des activités cognitives liées à la fonction de l'école.

« Le formateur, dans ce type de dispositif de formation à distance, n'a pas tellement à transmettre mais davantage à animer pour que les personnes trouvent les ressources pour réaliser leurs activités et en parlent. Le formateur devient animateur, il gère les relations sociales. » (Roupié, 2008, p. 15) Le rôle du formateur est aussi d'amener les apprenants à apprendre à apprendre à distance. Le formateur-accompagnateur doit prendre en compte que « les adultes arrivent avec une expérience propre, rendant les groupes très hétérogènes. Par contre, cela favorise les méthodes expérimentales et les activités d'échange » (Roupié, 2008, p. 17). Nous voyons encore ici, le besoin d'un accompagnement dans une formation d'adultes dans l'apprentissage du F.L.E. comme nous l'avons vu aux chapitres précédents en parlant de la notion de l'accompagnement et son lien avec l'apprentissage d'une nouvelle langue. Le tuteur doit savoir gérer et profiter de cette hétérogénéité en utilisant des technologies.

70.4. Le « e-accompagnement »

L'introduction de la technologie dans l'apprentissage d'une langue étrangère pose deux questions. La question du lien social, autrement dit, des relations établies entre les personnes et la question de l'interactivité humaine, des échanges d'information. (Roupié, C., 2008, p. 9). Nous initions ici la notion de « e-accompagnement » comme une réponse à ces questions.

Nous définirons l'« e-accompagnement » comme un accompagnement à distance, la plupart de temps combiné avec une formation présentielle. Dans l'e-accompagnement nous ne parlons plus de formateur mais d'un accompagnateur ou tuteur, comme nous l'avons vu ci-dessus. Etant donné qu'aujourd'hui, pour des raisons économiques, les formations qui accueillent les primo-arrivants sont assez chargées (environ 10 apprenants par formateur), le suivi individuel de chaque apprenant devient un enjeu difficile à gérer. L'e-accompagnement est une solution proposée dans cette recherche pour la mise en place d'un accompagnement adapté à chaque individu et en prenant en compte sa langue maternelle, sa culture et son parcours individuel.

En accompagnant en utilisant des nouvelles technologies, nous donnons une nouvelle autonomie aux apprenants en passant d'une relation formateur-formé (passif) à une relation accompagnateur-apprenant (actif). Ce type « [...] d'accompagnement est (aussi) garant du suivi social (affectif) de chaque apprenant » (Roupié, C., 2008, p.11).

En outre, avec l'introduction des technologies, l'apprenant peut avoir un accès direct aux contenus des cours, aux informations générales, aux exercices etc. ce qui fait que le rôle de l'accompagnateur devient plus compliqué. Ce rôle se complique encore plus puisque l'accompagnateur doit prendre en compte des espaces-temps sociaux qui se complexifient dans une formation à distance. Dans la conférence sur les formations ouvertes et à distance (2000, p. 9) , ont été définis « quatre espaces-temps, qui sont :

- ceux liés aux situations individuelles et collectives de formation proprement dites ;
- ceux liés aux situations de relations avec l'institution de formation ;
- ceux liés aux situations professionnelles ;

- ceux liés aux situations personnelles. »

L'importance pour la mise en place d'un e-accompagnement est de « tenir compte de ceux qui (les apprenants) apprennent en comprenant comment ils apprennent, pour mieux les aider à construire leur apprentissage. Connaître les profils des apprenants peut permettre de répondre à leurs attentes, de mettre en place un accompagnement adéquat, le tout concourant à la réussite des études. » (Glikman, 2002 cité par Roupié, C. 2008, p. 10).

Dans un accompagnement, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il ne faut pas oublier la dimension institutionnelle qui joue un rôle central pour sa mise en place. Cette dimension institutionnelle est aussi centrale dans la mise en pratique d'un e-accompagnement. Selon Van der Sanden, (2006, p. 190) il importe qu'un e-accompagnement s'inscrive dans un cadre institutionnel « [...] avec la volonté de toute une équipe de développer une pédagogie qui institue l'accompagnement comme une pratique, au sens où l'entend Barbot (2005 : 42), c'est-à-dire à une coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative. Pour l'aider à créer sa propre route d'apprentissage, il importe en effet que cette institution facilite la mise en œuvre d'un « accompagnement autonomisant » de cet apprenant. ».

71. *Accompagnement et lien social*

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le problème des liens sociaux est apparu avec l'apparition d'un apprentissage en ligne. Etant donné que « la transmission du savoir nécessite toujours un minimum de lien social, les apprenants ont besoin de social pour construire des connaissances nouvelles. Cela se traduit par le désir de maintenir une relation aux autres » (Paquelin, 2006 cité par Roupié, 2008, p.10). Pendant l'apprentissage du Français Langue Etrangère en France, l'apprenant a la possibilité de pratiquer ses nouvelles connaissances dans des situations réelles, en achetant une baguette, en payant une facture, bref en créant des liens sociaux. L'accompagnateur en prenant en compte et valorisant ces moments et en les mettant en lien avec une formation présentielle, est capable de compléter cet e-accompagnement et ainsi, créer des conditions pour un apprentissage global et efficace.

Les différentes études réalisées sur la formation en ligne, ont montré qu'un des défauts de la formation à distance « est la non interaction immédiate avec le formateur et s'ensuit un risque d'anomie c'est-à-dire d'affaiblissement du lien social » (Roupié, C., 2008, p. 11). Nous insistons donc ici à la prise en compte de cet aspect pendant un e-accompagnement en mettant en place un apprentissage mixte (en ligne et hors ligne). Dans ce cas, le rôle du tuteur-accompagnateur est « d'apporter à l'apprenant soutien et motivation, de lui faire acquérir des méthodologies de travail et de lui fournir un support au plan cognitif [...] Le tuteur doit développer, chez les participants, le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants. » (Roupié, C., 2008, p. 11).

Cela nous amène à la notion de l'apprentissage collaboratif en groupe puisque « apprendre, c'est collaborer » (Glikman, 2002a cité par Roupié, C., 2008, p.11). Pendant l'accompagnement à l'apprentissage d'une nouvelle langue il faut prendre en compte l'importance du travail en groupe et de la communication entre les apprenants. En utilisant de nouvelles technologies nous pouvons mettre en place de nouveaux systèmes de communication et d'interaction entre apprenants et apprenants/accompagnateurs car « enseigner, c'est aussi créer et maintenir un lien entre les apprenants [...]» (Roupié, C., 2008, p. 13).

Citons Roupié qui se réfère à la pédagogie socio constructiviste des Piaget et Vygotsky du XXème siècle qui montre que le savoir se construit, il s'agit d'une construction sociale. « L'apprenant est un individu social qui vit dans un univers social, dans le travail. L'élève est au cœur de la situation et il peut apprendre des autres. On passe ainsi d'une pédagogie du programme (connaissances, ou pédagogie transmissive) à une pédagogie du projet (compétences, accompagnement à une évolution). » (Roupié, 2008, p. 19). En mettant en place un e-accompagnement, nous pouvons suivre chaque individu et ses expériences individuelles, analyser ses expériences ensemble et en tirer des enseignements, de nouvelles compétences linguistiques, communicatives et autres. En mettant en lien cet e-accompagnement individuel avec une formation présentielle, qui valorise les liens sociaux et les échanges au sein du groupe, nous pouvons obtenir les résultats d'apprentissage attendus. Nous voyons, ici que le rôle du

formateur est mis en exergue avec l'apparition des nouvelles technologies et non effacé ou diminué, dévalorisé.

Créer un lien social nous amène à la négociation et la régulation du cadre de la fonction d'un groupe. Ces deux notions s'inscrivent alors dans les dynamiques sociales puisque « centrer un dispositif de formation sur la singularité des personnes et leur autonomie ne doit pas minimiser les apports essentiels des dimensions sociales des processus de formation. » (Conférence, 2000, p. 8)

72. Quelques exemples d'un e-accompagnement

Avec l'utilisation depuis le printemps 2005 des réseaux sociaux (tels que Facebook ou twitter) à la formation à distance, nous permettrons aux apprenants de participer à leur formation (Roupié, 2008, p. 20). De nos jours, il y a plusieurs projets/programmes comme le SMAIL (Système Multimédia d'Auto-apprentissage Interactif de Langues) qui est un didacticiel multilingue « dont le but est la formation à l'autonomie grâce à l'appropriation progressive de savoirs et de savoir-faire méthodologiques et langagiers » (Villanueva & Sanz, 2002, p. 68). « Ce logiciel est capable d'établir des profils d'apprenants à partir de questionnaires qui portent sur les connaissances linguistiques, le style et les objectifs d'apprentissage [...] Comme il fonctionne également en réseau, ce didacticiel permet la communication et le travail en collaboration entre les apprenants mais aussi le conseil d'un tuteur personnel (et bien réel), tout cela en temps réel ou différé. » (Hamon, L., 2002, p. 5). La technologie a tellement progressé que dans ce logiciel se trouve une capacité à analyser et à connaître l'apprenant permettant de mieux l'accompagner, en prenant en compte son individualité, son parcours et ses capacités linguistiques.

Il existe aussi des programmes comme celui créé par Marcelli, A. et Montredon, J. (2002, pp. 84-94) où une session en présentiel se prolonge à distance via Internet. « Le mode d'enseignement passe de l'oral (présentiel) à l'écrit (distance). » (Hamon, L., 2002, p. 5). Nous séparons ici deux fonctions, l'écrit et l'oral, en fonction du type de formation, présentielle ou à distance.

73. Pourquoi un e-accompagnement ?

L'émergence des formations à distance répond à certains défis du monde de l'entreprise et de la politique. Dans la conférence sur la formation ouverte et à distance (2000), ont entre autres été mentionnés « le développement et l'usage de plus en plus répandu des technologies de l'information et de la communication dans une partie de plus en plus large du tissu social, [...] la nécessité pour les entreprises et les collectivités d'augmenter l'efficacité de la formation. »

Une autre force des nouvelles technologies pour l'apprentissage du F.L.E. auprès d'un public principalement composé d'adultes, réside dans le fait que les apprenants ont des obligations familiales, professionnelles ou politiques. « Celles-ci rendent souvent bien difficile la fréquentation régulière de cours dispensés durant la journée et l'acceptation sans conditions d'un horaire et d'un plan de travail imposé par les enseignants » (Gurtner & Zahnd, 2003, pp. 3-4). L'e-accompagnement offre donc la possibilité de la régulation d'apprentissage à des horaires convenables pour l'apprenant et à des rythmes adaptés à ses disponibilités. Par contre, cela peut créer des problèmes quant à l'organisation des cours par l'individu si nous ne mettons pas en place un suivi par un tuteur-accompagnateur puisque « [...] la formation [...] à distance complexifie assurément pour la personne en formation les problèmes d'auto-organisation et de gestion de ses apprentissages ».

Quand nous travaillons avec un tel public, la possibilité d'abandon des cours est grande pour les raisons que nous venons de mentionner. Pour l'éviter, un dispositif à mettre en place est l'e-accompagnement. Autrement dit, un suivi adapté aux besoins de chaque apprenant. Comme le disent Gurtner et Zahnd (2003, p. 4) « un tel support doit impérativement être personnalisé et s'adapter aux besoins propres de chaque apprenant ».

74. Adaptation de la technologie à nos besoins

La technologie est sans limite. C'est à nous de voir de quelle manière nous souhaitons l'utiliser et ce, en fonction de nos objectifs d'apprentissage du F.L.E. Christian Puren en mars 2000 dégage « quatre modèles [...] de la fonction assignée à la technologie, au

cours des cent dernières années de productions méthodologiques, pour et dans les classes de langues étrangères [...]:

1. Le modèle de *complémentarité* (statut de la technologie : *dépendant*) ;
2. Le modèle d'*intégration* (statut de la technologie : *central*) ;
3. Le modèle d'*éclectisme* (statut de la technologie : *autonome*) ;
4. Le modèle d'*autonomie* (statut de la technologie : *variable*). » (Galisson, R., 2004, p. 140).

Il n'y a pas de modèle qui soit plus efficace ou meilleur qu'un autre mais c'est en fonction de nos objectifs et besoins que nous choisissons le modèle le plus adapté. C'est la technologie qu'il faut adapter à nos besoins et non le contraire. Comme ils l'ont dit à la Conférence de Consensus Formations en mai 2000 : « Il n'y a donc pas de mode d'accompagnement idéal ou performant en soi, mais seulement des modes d'ajustement pédagogique plus ou moins adaptés à la dynamique d'autonomisation de l'apprenant » (conférence, 2000, p. 7)

« Toutefois, si les concepteurs de matériel pédagogique et les enseignants mettent l'accent sur cette dimension de l'apprentissage des langues, en se référant à la notion de centration sur le sujet apprenant, nous estimons que c'est aux enseignants en définitive qu'il appartient de penser l'accompagnement et de développer de nouvelles pratiques de classe » (Van der Sanden, N., 2006, p. 190). Ajoutons à cela la mise en pratique par un apprentissage mixte (hors ligne et en ligne).

75. *L'autonomie et e-accompagnement*

Quand nous parlons de l'utilisation des nouvelles technologies, nous mettons la plupart du temps l'autonomie de l'apprenant en exergue. « Holec (1979 : 3) par exemple conçoit l'autonomie de l'apprenant comme sa capacité à prendre en charge son propre apprentissage (the ability to take charge of one's own learning). » (cité par Van der Sanden, 2006, p. 182)

Dans une étude présentée par Van der Sanden concernant l'apprentissage d'une langue étrangère par des élèves aux Pays-Bas, nous trouvons l'idée de l'autonomie de l'apprenant qui fonctionne avec des vitesses différentes et des méthodes variées. Ce

qui demande une adaptation de la part des enseignants-formateurs. « [...] Les élèves ne travaillent pas tous au même rythme. Il leur (les enseignants) faut donc apprendre à gérer des rythmes de travail très différents. » (Van der Sanden, 2006, p. 181)

L'utilisation des technologies peut nous permettre d'instaurer des niveaux différents dans l'autonomie. Selon Van der Sanden (2006, p. 183) ces niveaux d'autonomie de l'apprenant sont les suivants :

- « 1. travailler de façon autonome, par exemple réaliser une tâche individuellement,
2. apprendre de façon autonome, l'apprenant choisit sa propre route d'apprentissage, à son rythme, en fonction de limites imposées par l'enseignant,
3. l'apprenant choisit en toute liberté son programme d'étude, ce qu'il veut apprendre, en combien de temps et comment. »

Ce dernier paramètre est plus difficile à mettre en pratique car « dans ce cas l'apprenant doit déterminer un ensemble de paramètres ». (Van der Sanden, 2006, p. 183)

Annie Jézégou (2007) dans son article « La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif » fait émerger deux notions directement liées à la formation à distance : la structure et le dialogue. La structure renvoie à « la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation » (Moore, 1993, p. 26 cité par Jézégou, 2007, p. 2). Le dialogue porte sur « l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres non pas. Il peut y avoir des interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant » (Moore, 1993, p.23 cité par Jézégou, 2007, p. 2-3).

Ces deux notions renvoient à la distance, aux liens sociaux et à l'autonomie de l'apprenant. « C'est plutôt l'apprenant que le formateur qui détermine les objectifs, les expériences d'apprentissage et les décisions d'évaluation » (Moore, 1993, p.26 cité par Jézégou, A., 2007, p. 9). Aussi, « [...] plus l'ouverture du dispositif est importante, plus l'apprenant peut exercer un contrôle sur les différentes composantes de ce dispositif

et donc, diriger par lui-même sa formation et ses apprentissages » (Jézégou, 2007, p. 9).

76. Les avantages

Un e-accompagnement peut prendre plusieurs formes. En fonction de nos besoins et de nos objectifs nous donnons la forme appropriée à notre accompagnement. Le changement de forme de l'accompagnement est un des avantages de l'e-accompagnement par rapport à une formation exclusivement de type classique/présentielle.

Ajoutons à ceci d'autres avantages de l'e-accompagnement que nous trouvons chez Gurtner et Zahnd (2003, p. 10) : « chaque étudiant peut [...] autoriser le regard sur son travail à l'enseignant et/ou aux autres étudiants de manière indépendante, qu'il désire faire savoir à son professeur comment il progresse sans être dérangé par d'autres étudiants ou qu'il souhaite pouvoir aider d'autres étudiants sans que le professeur n'en soit informé ». Aussi « le professeur peut prendre connaissance de l'état d'avancement de chacun de ses étudiants, en consultant leurs plans de travail dynamiques d'une part et la séquence des tests d'auto-évaluation qu'ils ont passés. » (p.8). L'apprenant peut négocier et changer son plan de travail au cas où cela ne lui convient pas et l'adapter à ses nouveaux besoins et à son programme personnel ou professionnel. Comme dit durant la conférence sur la formation ouverte et à distance : « Un dispositif qui ne prendrait pas en compte le degré d'autonomie de l'apprenant (par excès ou par défaut) eu égard aux conditions d'apprentissage entraînerait un risque accru d'échec et d'abandon. » (2000, p. 6)

Il y a aussi des avantages pour les formateurs. « Corda et Daniëls (2006) rapportent que les enseignants soulignent l'intérêt des TIC, qui leur permettent de libérer du temps et de ce fait de développer un meilleur suivi individuel des élèves [...]. » (Van der Sanden, 2006, p. 181). Il faut aussi souligner que l'utilisation des technologies peut favoriser la communication entre formateurs, enseignants, tuteurs, accompagnateurs.

Comme nous l'avons déjà vu au chapitre concernant l'enseignement du Français Langue Etrangère, l'utilisation de documents authentiques est très importante pour

l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'utilisation des technologies vient encore une fois faciliter l'accompagnement individuel puisqu' « en pratique il n'est pas toujours aisé d'en trouver (des documents authentiques) qui soient à la portée de tous les apprenants. » (Van der Sanden, 2006, p. 181). En parlant de l'authenticité des documents, nous trouvons une autre utilité d'Internet, à savoir, les nouvelles en ligne : regarder la télévision, lire les journaux, s'informer sur les actualités en France et partout dans le monde, écouter la radio etc.

L'utilisation des TIC¹²⁵ peut faciliter l'expression orale car il existe des moyens d'analyse vocale qui permettent, après enregistrement de la voix, de corriger l'apprenant quant à sa prononciation et même, de vérifier l'exactitude de la réponse. « Des études ont en effet montré que les apprenants n'avaient pas assez le temps de parler durant la classe (De Bot, 2004). De tels documents, utilisés dans le cadre de nouvelles activités en ligne les motivent, en leur donnant le sentiment de découvrir autrement la langue et la culture française [...] » (Van der Sanden, 2006, p. 189). Ainsi, l'accompagnateur peut toujours donner des exercices d'expression orale qui correspondent au niveau, à la langue maternelle, au parcours et aux objectifs de chaque apprenant étranger. Le temps de la formation présentielle est limité, il est exigeant alors que le formateur puisse adapter le type d'exercices à chaque apprenant. Chose qu'il peut faire dans un autre temps, le temps d'un accompagnement à distance.

Van der Sanden fait aussi référence à l'autonomie de l'apprenant et l'auto-évaluation facilitées par l'utilisation des TIC : « les enseignants qui utilisent les TIC pensent aussi que cela peut aider les apprenants à développer leur autonomie [...] en leur apprenant à mieux évaluer leurs besoins et à s'auto-évaluer. » (Van der Sanden, 2006, p. 181).

Enfin, un autre avantage réside dans le format des ressources numériques et plus précisément la gratuité des manuels en ligne par rapport aux manuels « papier ».

¹²⁵ La notion de **technologies de l'information et de la communication (TIC)** regroupe les techniques principalement de l'informatique, de l'audiovisuel, des multimédias, de l'Internet et des télécommunications qui permettent aux utilisateurs de communiquer, d'accéder aux sources d'information, de stocker, de manipuler, de produire et de transmettre l'information sous toutes les formes: texte, document, musique, son, image, vidéo, et interface graphique interactive. (Récupéré le 23/3/2014 sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Technologies_de_l%27information_et_de_la_communication)

77. Les inconvénients

Les inconvénients qui ressortent de nombreuses études effectuées sur l'utilisation des technologies visant à mettre en place une formation à distance sont : « Le manque de contacts physiques directs avec les enseignants [...] et les autres participants [...], le manque de points de repère permettant de situer son propre apprentissage par rapport à celui des autres participants, la difficulté à bien cerner l'importance relative des différents éléments du cours et les trop fortes exigences en terme de discipline personnelle, furent les principaux [...] » selon Gurtner et Zahnd (2003, p. 5). Pour eux la raison principale responsable de ces inconvénients est le manque d'un accompagnement pédagogique approprié.

Pour ce qui est des exercices en ligne sur le Français Langue Etrangère, les inconvénients sont fondés sur le fait que les apprenants « ont tendance à regarder « trop vite » les réponses en ligne » (Van der Sanden, 2006, p. 188). « Ils ont aussi du mal avec le fait que les réponses données en ligne sont très précises ». En cas d'oubli d'un point ou un accent, le programme considère tout le mot comme faux.

78. Le cas de Facebook

Facebook est un réseau social en ligne. Une définition généralement admise « [...] de « réseau social en ligne » est qu'il s'agit d'un service basé sur un site internet qui permet de construire un profil public ou semi-public dans le cadre d'un système d'interconnexions » (Boyd, 2008 cité par Barbe, L. et Delcroix, E., 2008, p.2)

Les raisons pour lesquelles les réseaux sociaux en ligne connaissent une forte croissance c'est qu'ils mêlent « [...] intimement logique communicationnelle et logique informationnelle et ils paraissent devenir un moyen privilégié d'échanges au sein de groupes déterminés. » (Barbe & Delcroix, 2008, p. 1).

Facebook , « [...] au départ réseau universitaire américain, est désormais le huitième site le plus visité dans le monde et rassemble plus de 80 millions de membres ». (Barbe, L. et Delcroix, E., 2008, p.1) La plupart des usagers de ce réseau l'utilise pour ses « [...] fonctions communicationnelles et informationnelles [...] (qui sont) globalement prépondérantes » (Barbe, L. et Delcroix, E., 2008, p.6).

L'utilisation de Facebook n'est pas simple car il peut s'adapter à l'utilisateur et à ses besoins. « Facebook s'impose [...] dans sa complexité comme une véritable plateforme et non comme un simple site internet. [...] chacun peut [...] s'approprier un environnement technique et ergonomique personnalisé » (Barbe, L. et Delcroix, E., 2008, p.9) Mais en même temps, il offre un usage facilitant et simple à comprendre. « Les réseaux sociaux sur Internet [...] ouvrent ces possibilités à la quasi-totalité de la population des internautes, puisqu'ils ne nécessitent aucune connaissance particulière. » (Barbe, L. et Delcroix, E., 2008, p.11).

« L'analyse des pratiques et des applications montre bien que Facebook peut être considéré comme un réseau social en ligne de nouvelle génération, basé sur une stratégie d'ouverture maximale, une capacité d'évolution extrêmement rapide et profonde et une personnalisation poussée des parcours et des expériences d'utilisation. » (Barbe, L. et Delcroix, E., 2008, p.13). Pourquoi ne pas l'utiliser pour l'accompagnement d'un groupe d'apprenants adultes dans leur démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère ? Le tuteur-accompagnateur peut l'utiliser pour communiquer avec les apprenants, suivre leurs progrès, donner les contenus des cours. Cela pourrait aussi être un endroit où les apprenants peuvent communiquer entre eux. En utilisant intelligemment Facebook et en adaptant toutes les possibilités mises à disposition, nous pouvons faciliter le suivi individuel de nos apprenants sans avoir besoin d'utiliser des logiciels dédiés possédants déjà des objectifs spécifiques tels que SMAIL cité précédemment. Facebook est une plateforme facile à utiliser et ouverte à tous mais qui, comme toutes les technologies, nécessite que nous l'adaptions à nos besoins, que nous lui justifions son utilité.

Bien entendu, Facebook a ses inconvénients. Selon, Barbe, L. et Delcroix, E. (2008, p.13), il y a « [...] le risque d'une dissolution, ou d'un effondrement sur lui-même, (qui) menace Facebook, notamment du fait de l'influence du marketing et de la publicité sur les orientations données aux applications et les contraintes qui y sont liées. » (Barbe, L. et Delcroix, E., 2008, p.13). Nous pouvons ajouter aussi la déconcentration car c'est un outil avec des fonctions différentes, principalement basé sur la vie personnelle des autres. L'accompagnateur doit être sûr de l'utilité d'un tel outil et prendre en compte tous les facteurs tant positifs que négatifs.

Conclusion

Nous avons introduit dans ce chapitre le terme d'«e-accompagnement» en tant qu'accompagnement « [...] suffisamment souple pour que l'apprenant adulte ait l'impression qu'on lui fait confiance mais assez présent pour éviter qu'il ne s'égare et ne gaspille son temps dans des errances pas nécessairement productives. » (Gurtner et Zahnd, 2003, p. 10).

Un tel type d'accompagnement met en exergue l'autonomie de l'accompagné en lui permettant « [...] de conserver le sentiment d'être lié par ses propres engagements personnels et non par une obligation que lui imposerait un tiers. C'est donc implicitement lui confirmer qu'on le reconnaît capable de fonctionner sans guide mais avec un minimum d'assistance en cas de besoin. » (Gurtner et Zahnd, 2003, p. 10).

En mettant en place, en tant qu'accompagnatrice des primo-arrivants, un outil d'e-accompagnement avec la création d'un groupe privé sur facebook et après avoir fait cette analyse sur les nouvelles technologies et leur utilité à l'accompagnement des apprenants du Français Langue Etrangère, nous avons réalisé qu'une telle mise en pratique peut permettre à un formateur d'avoir le rôle d'un accompagnateur. Nous avons aussi vu les multiples résultats positifs par rapport à l'apprentissage des apprenants et la mise en place d'un suivi qui correspond à chacun et chacune.

Ceci dit, nous avons réalisé que les technologies ne sont pas des moyens pédagogiques neutres car « [...] elles impactent en effet l'organisation globale à la fois des dispositifs et des organismes de formation, et le rapport au savoir des formateurs et des apprenants et particulièrement dans les dynamiques d'autoformation. » (Conférence, 2000, p. 12). Les technologies sont en effet, des outils très puissants. En le sachant nous pouvons éviter des effets secondaires, voire négatifs que l'utilisation des NTIC peut émerger.

Conclusion

Dans cette seconde partie, nous avons dans un premier temps décrit notre méthodologie de recherche. Ensuite, nous avons analysé les entretiens individuellement et avons effectué une analyse comparative par thèmes afin de repérer les points communs et les différences permettant d'interpréter les analyses par rapport à notre problématique et hypothèses. Enfin, nous avons proposé des pistes pour l'application de nos résultats dans des situations professionnelles en matière d'enseignement du F.L.E. en France.

L'analyse des entretiens a été très intéressante car nous avons pu répondre à la plupart de nos préoccupations que nous avons exposées durant la première partie. L'organisation de nos thèmes, concepts et hypothèses a évolué au fur et à mesure de cette deuxième partie, pour finalement faire ressortir trois concepts principaux : formation en alternance, formation expérientielle et accompagnement de l'individu dans le processus d'enseignement du français en France.

Conclusion générale

Ce voyage est arrivé à sa fin. Fruit d'un travail d'écriture inspiré de notre parcours et expériences, rempli de surprises et de difficultés, il nous a menés vers de nouvelles notions sur la formation des adultes.

S'adapter à une nouvelle culture c'est pour Laure Marcus¹²⁶ (2010): « Parler une nouvelle langue, s'habituer à un environnement différent, intégrer un nouveau cadre social...S'expatrier, c'est mettre ses capacités d'adaptation à rude épreuve ». L'intégration des primo-arrivants en France, phénomène social, doit être une préoccupation primaire de l'Etat et l'accompagnement dans cette démarche, un droit pour tous. C'est d'ailleurs l'Etat social qui impose des accompagnements pour l'autonomisation de l'individu, son objectif final étant que chaque individu soit acteur de son apprentissage. « C'est désormais à chacun de réunir les conditions de son intégration, de son orientation et de se donner un projet. [...] L'autonomie n'est plus un choix de maturation : c'est une nouvelle norme » (PAUL, 2010a, p.6).

Après avoir exposé le cadre contextuel en décrivant, entre autres, les associations dans lesquelles notre recherche s'est déroulée, nous avons poursuivi avec une étude théorique autour des concepts de l'accompagnement, de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation d'adultes. Nous avons donc pu poser la problématique et les hypothèses basées sur nos expériences et ce travail théorique. Puis, nous avons continué avec la présentation et la justification de notre méthode de recherche sur le terrain. La rencontre avec les praticiennes, formatrices du F.L.E. et l'analyse de leurs entretiens nous ont amenés à valider ou non nos hypothèses et notre problématique de départ. Nous avons donc pu tirer des apprentissages et poursuivre avec des propositions pratiques, appliquées potentiellement dans le milieu professionnel.

¹²⁶Laure Marcus : Diplômée en 1998 (SP), après une première période d'enseignement universitaire, magistrat au tribunal administratif de Châlons-en-Champagne. Enseignante au collège universitaire en « institutions politiques ».

Notre lieu de stage, nous a donné la liberté de nous expérimenter aux techniques de l'enseignement du français tout en suivant quelques consignes et objectifs déjà préétablis. L'expérimentation de certaines pratiques d'accompagnement et leur mise en place au sein de l'association, nous permet d'attester de l'efficacité ainsi que de la faisabilité de nos propositions. De plus, notre maître de stage a mis en place quelques-unes de nos pratiques expérimentées au sein de son groupe après en avoir apprécié l'intérêt.

La prise en compte de l'environnement où nous habitons et la mise en pratique de nos connaissances est primordiale. Utiliser les mêmes méthodes d'enseignement du français dans un pays allophone et dans un pays francophone nous semble illogique. En mettant en questionnement notre propre vécu et en faisant des recherches et comparaisons des interviews, nous avons pu confirmer qu'une méthode adaptée à l'environnement de l'apprenant permettra de faire ressortir ses connaissances pour les mettre en pratique et faciliter son apprentissage d'une nouvelle langue. Un accompagnement de l'alternance entre pratique et théorie est ce que cette recherche suggère pour l'amélioration du système d'intégration des primo-arrivants dans le nouveau pays.

« S'expérimenter en français », c'est faire l'expérience du français en France. Habiter en France demande des compétences complexes aux primo-arrivants de niveau débutant en français. Apprendre le français le plus vite possible est leur première préoccupation afin de pouvoir exister et survivre dans leur nouvel environnement. Accompagner les apprenants dans cette démarche, former les accompagnateurs à la réflexivité et alterner les méthodes d'enseignement du français sont des actions concrètes qui amélioreront la situation vécue par les primo-arrivants. C'est la « responsabilité de l'éducation d'accompagner les émergences alternatives » (Galvani, Apprendre de la vie, 2012, p. 29).

Accompagner les primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du Français Langue Etrangère suppose que l'on s'interroge à la fois sur la formation en alternance (l'alternance de langues) et sur l'ingénierie de l'accompagnement. Néanmoins, le

champ de l'enseignement du Français Langue Etrangère étant immense, il ne se limite pas à la formation et à la seule responsabilité des accompagnateurs.

C'est avec un grand plaisir que nous avons réalisé ce mémoire. Travail d'alternance des temps de formation et des temps de mise en pratique. Cette expérience personnelle de l'alternance nous a profondément fait prendre conscience de l'efficacité et du bienfondé de ce système de formation.

Nous nous sommes expérimentés aux méthodes d'enseignement du français auprès d'un public de primo-arrivants à travers notre posture de primo-arrivante, de stagiaire ainsi que de chercheur. C'est notre immersion dans ce champ sous différents points de vue et l'ensemble de nos réflexions qui sont aujourd'hui formalisés dans cette recherche.

Ce voyage terminé, nous sommes prêts pour un nouveau voyage qui, nous l'espérons, passera par une mise en pratique de notre accompagnement théorisé dans ce mémoire.

Bibliographie

- Aguilar, M., & Verdier, C. (2008). *DILF A1.1. 150 activités*. Paris: Cle International.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Arditty, J., & Vasseur, M.-T. (2002). Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues. Dans F. Cicurel, & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 251-264). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique (5^e édition)*. Paris: P.U.F.
- Astier, P. (2012). Devenir magistrat. Alternance et genèse des compétences. *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 119-129.
- Aubret, J. (2009). Connaissance(s). Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 107-108). Paris: ERES « Éducation - Formation ».
- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Auger, N. (Réalisateur). (2004). *Comparons nos langues* [Film].
- Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Avolonto, A. et Guidigbi, M. (2011). Espaces francophones et apprentissage/enseignement du français. Dans R. Redouane, *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères* (pp. 67-81). Paris: L'Harmattan.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP*, 1-16.
- Barbe, L., & Delcroix, E. (2008). Emergence et appropriation des dispositifs socio-techniques : le cas de Facebook. *Sciences de la société* (75), pp. 114-125.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Vendôme: Presses Universitaires de France.

Bertrand, E., Denoyel, N., & Parlier, M. (2014). Editorial. *Education Permanente. Formation expérientielle et intelligence en action* (198), pp. 5-8.

Besnard, P. (2012). Pertinence du portfolio dans l'accompagnement de personnes en situation d'illettrisme. Etude des pratiques d'accompagnement dans un dispositif « savoirs de base ». Tours, France.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (éd. 2e édition). Paris: Armand Colin.

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain-la-neuve: Peeters.

Bougés, L.-M. (2014). La formation en alternance comme herméneutique expérientielle. *Education Permanente. Formation expérientielle et intelligence en action* (198), 127-139.

Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec .

Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. B.-M. Albarello, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 27-38). Paris: PUF.

Boutinet, J.-P. (2009). Formation. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 147-149). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: Presses Universitaires de France.

Boyer, H., Butzbach, M., & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Cle International.

Bressoux, P. (2011). Comment favoriser les progrès des élèves ? Dans M. Fournier, *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 231-239). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Calaque, E. (1997). *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives*. Grenoble: LIDILEM.

Carre, P. (2011). La galaxie de l'autoformation. Dans M. Fournier, *Eduquer et former, Connaissances et débats en Education et Formation* (pp. 297-301). Paris: ouvrages sciences humaines de synthèse.

Castellotti, V. ; Moore, D. (1999). *Alternances des langues et construction de savoirs*. Fontenay-aux-Roses: ENS éditions.

Castellotti, V. e. (1999). *Alternances des langues et construction de savoirs*. Fontenay-aux-Roses: ENS.

Castellotti, V. et De Carlo, M. (1995). *Didactique des langues étrangères. La formation des enseignants de langue*. Paris: Cle International.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Cle International.

Cesvre, S., & Langlo, G. (2013). Apprendre à réfléchir son expérience. Une recherche-action sur l'explicitation de l'expérience en situation d'alternance. *Education Permanente. Réflexivité et pratique professionnelle* (196), pp. 82-94.

Chartrand, S.-G., & Paret, M.-C. (2008). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Dans J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français* (pp. 169-178). Bruxelles: De Boeck Supérieur « Savoirs en Pratique ».

Chibani, S. (2013). L'apprentissage de la langue française en contexte multilingue scolaire marocain. Dans A. Belhadj Hacen, & B. Marin, *Enseignement/apprentissage des langues et contextualisation* (pp. 123-136). Paris: L'Harmattan.

Cicurel, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. Dans F. Cicurel, & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-201). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Cicurel, F. et Véronique, D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Clenet, C. (2003, mai). L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance. Cas d'une formation post BTS de la Plasturgie. *Communication au colloque de l'Abbaye de Fontevraud. L'accompagnement et ses paradoxes*.

Clenet, J. (2012). L'alternance éducative : tensions et développements. *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 41-50.

Clerc, S. (2002). L'acquisition des conduites narratives en français, langue étrangère. Dans F. Cicurel, & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 205-217). Paris: Presses Sorbone Nouvelle.

Cornu, L. (2003, novembre). Description de l'ordinaire des classes. Notion: La confiance. *Le Télémaque* (24), pp. 21-30.

Cornu, L. (1998, mai). La confiance dans la relation pédagogique. *Le Télémaque. Usages de l'Histoire* (13), pp. 111-122.

Coste, D. (2002). Des usages pragmatiques à l'action. Dans F. Cicurel, & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 271-279). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Courtois, B., & Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.

De Ferrari, M. (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le Français dans le Monde. Recherche et applications*, pp. 1-7.

De Ferrari, M., Mammar, F.-J., & Nassiri, M.-C. (2010). *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte Du niveau A1.1 au niveau A1*. Ministère de la Culture et de la Communication.

Denoyel, N. (1991). « Le biais du gars », formation par l'expérience et culture de l'artisan. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 155-174). Paris: La Documentation Française.

Denoyel, N. (2009a). Alternance. Dans L. d. VAE, *Boutinet, J.-P.* (pp. 73-74). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 105-118.

Denoyel, N. e. (2009). Raison expérientielle et habitude d'action pratique : Les ingénieries réflexives sous l'angle de l'interprétant. Dans C. P. Guillaumin, *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes* (pp. 183-219). Paris: L'Harmattan.

Denoyel, N. (2014, avril 15). Interface, milieu, interlocution et épistémologie de l'alternance. Tours, France.

Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education Permanente. L'alternance, une alternative éducative ?* (163), pp. 81-88.

Denoyel, N. (2014). La délibération, tournant interlocutif de l'expérience. *Education Permanente. Formation expérientielle et intelligence en action* , 155-165.

Denoyel, N. (2013). La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif. Dans J. Béziat, *Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (pp. 217-221). Paris: L'Harmattan.

Denoyel, N. (2009b). Savoirs pratiques et VAE. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 212-214). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Denoyel, N., & Gouiller-Besson, P. (2014, octobre 4). Retour réflexif sur l'action. *Interaction recherche/milieu professionnel: Accompagnement et pratiques réflexives* . Tours, France.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.

Dewey, J. (1905). Le postulat de l'empirisme immédiat. *Critique « Retour à Dewey »* (787), pp. 1014-1025.

Dewey, J. (2006). Vivre une expérience. Dans J. Dewey, *L'art comme expérience*(J.P. Cometti trad.) (pp. 59-68). Pau/Tours: Publications de l'Université de Pau/Farrago.

Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés. (2003). Paris: Bordas pédagogie.

Double, M.-H. (2011). La posture professionnelle en orientation : un choix identitaire nécessaire. *Formation territoire* (14), 148-155.

Double, M.-H. (2011). *Les fondamentaux de l'entretien dans le cadre des fonctions de conseil et d'accompagnement [pdf]*.

D'Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation.* . Paris: Éditions universitaires.

Durand, M. (2012). L'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative. *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 29-40.

Duverger, J. (2013). Vagabondages d'un "prof de Sciences nat" qui aimait les langues. Dans S. Stratilaki, & R. Fouillet, *Education aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco.* (pp. 195-214). Paris: Riveneuve éditions.

El Korso, K. (2013). Enseignement du français, vers l'authenitification dans l'enseignement des langues. Dans A. Belhadj Hacen, & B. Marin, *Enseignement/apprentissage des langues et contextualisation* (pp. 29-38). Paris: L'Harmattan.

Faingold, N. *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants.* Versailles: Centre Cergy.

Ferrand, N. (2003). FORMATION DES ADULTES : De l'enseignement à l'accompagnement pédagogique. L'exemple de l'Atelier ECLER(1) pour les acquisitions linguistiques de base : parler, lire et écrire. *L'accompagnement et ses paradoxes. Questions aux usagers, praticiens, scientifiques et politiques,* (pp. 1-4). Abbaye Royal de Fontevraud.

(2011a). Comment apprend-on? Cognition et apprentissages. Les psychologies de l'apprentissage. Dans M. Fournier, *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 99-110). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Fournier, M. (2011c). *Eduquer et Former. Connaissances et débats en Education et Formation*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Fournier, M. (2011b). Figures de l'enseignant d'hier à aujourd'hui. Dans M. Fournier, *Eduquer et Former. Connaissances et débats en Education et Formation* (pp. 243-246). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Fournier, M. (2011). Sciences cognitives et pédagogie. Une alliance difficile. Dans M. Fournier, *Eduquer et Former. Connaissances et débats en Education et Formation* (pp. 166-176). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: Cle International.

Galvani, P. (2012). Apprendre de la vie. *3o Forum Mondial*, (pp. 26-59). Marrakech.

Galvani, P. (2006b). La conscientisation de l'expérience vécue: ateliers pour la recherche-formation. Dans B. C. H. Bezille, *Penser la relation expérience –formation* (pp. 156-170). Lyon : Chronique Sociale.

Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle . Dans M. e. Carré, *L'autoformation: perspectives de recherche* (pp. 269-313). Paris: PUF.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Les Editions Didier.

Gauthier, C. (2011). Qu'est-ce qu'un bon prof ? . Dans M. Fournier, *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 228-230). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Germain, B., Chomentowski, M., & Leleu-Galland, E. (2014). *Les Premiers apprentissages quand le français est langue seconde. CAP sur le français de la scolarisation*. Paris: CRDP DE L'ACADEMIE DE PARIS.

Girel, M. (2014). L'expérience comme verbe ? *Education Permanente. Formation expérientielle et intelligence en action* (198).

Glikman, V. (2006). Formations à distance : au nom de l'utilisateur. *Distances et savoirs*, 3 (2).

Gouiller, E.-P. (2012). Cyberorientation professionnelle et accompagnement par alternances. *Thèse de doctorat non publiée*. Tours, France: Université de Tours.

Goupil, G., & Lusignan, G. (2011). Des théories de l'apprentissage à l'enseignement. Dans M. Fournier, *Eduquer et Former. Connaissances et débats en Education et Formation*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Grau, S. (2010, octobre). Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école. *CRAP-Cahiers pédagogiques* (22), pp. 1-3.

Gurtner, J.-L., & Zahnd, J. (2003). L'accompagnement pédagogique. Un incontournable de la formation professionnelle continue à distance. *Distances et savoirs*, 1 (4), pp. 459-488.

Hamon, L. (2002). Analyse de l'Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. . *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2 (5), pp. 231-243.

Jamet, C. (2000, mai 12). Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : Approche anthropo-didactique. Lyon, France.

Jobert, G. (2012-4). L'alternance, un fait social total. *Education Permanente* (193), pp. 5-7.

Kagne, B. (2008). *Pratiques d'intégration des réfugiés et des demandeurs d'asile en Région wallonne*. Ghent : Academia Press.

- Kerlan, A. (2003). De la philosophie de l'éducation et de la formation à la philosophie tout court. Dans A. Kerlan, *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation* (pp. 11-21). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Kerzil, J. (2009). Retour réflexif. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 206-207). Paris: ERES, Éducation - Formation.
- Lainé, A. (2009). Histoire de vie. Dans B. J.-P., *L'ABC de la VAE*. Paris: ERES "Éducation - Formation".
- Landry, F. (1991). Vers une théorie d'apprentissage expérientie. Dans B. Courtois, & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes. Recherche en formation continue* (pp. 21-28). Paris: La documentation Française.
- Landry, P. (2005). *Retour sur le Cycle de Kolb. A-Graf*. Consulté le mars 20, 2014, sur <http://llearning.free-h.net>
- Lani-Bayle, M. (2010, octobre). Vers une clinique de l'accompagnement ? Aider et accompagner des élèves, dans et hors l'école. *CRAP-Cahiers Pédagogiques*, 7 (22).
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible*. Paris: L'Harmattan.
- Lecomte, J. (2011). COURANTS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES. Les conceptions humanistes de l'éducation. Dans M. Fournier, *Eduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 86-90). Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni, F. (2012, février 28). Accompagner : pratiques et limites ? Lorraine, France.
- Lerbet-Sereni, F. (1999). Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir : approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année en IUFM. Dans *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

Lescure, R. (2008). Avant-propos. Dans M. Aguilar, & C. Verdier, *DILF A1.1. 150 activités*. (p. 3). Paris: Cle International.

l'Europe, C. d. (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques.

Macia, C. (2009, mars 14). La violence de l'échange : Du contenu de l'échange entre le sujet exclu et l'institution. Lyon, France.

Madelrieux, S. (2012). Expérimenter. *Critique « Retour à Dewey »* (787), pp. 1012-1013.

Marin, B. (2013). Des apprentissages linguistiques en contexte plurilingue et de l'évolution de leurs usages sociaux. Dans A. Belhadj Hacen, & B. Marin, *Enseignement/apprentissage des langues et contextualisation* (pp. 167-174). Paris: L'Harmattan.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères* (éd. 3e). Paris: Presses Universitaires de France.

Mayen, P. (2014). John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience. *Education Permanente. Formation expérientielle et intelligence en action* (198), pp. 9-21.

Mayen, P. (2009). L'ABC de la VAE. Dans J.-P. Boutinet, *Développement par l'expérience* (pp. 117-118). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Mayen, P. (2012). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 51-63.

Meirieu, P. (2011). Les voies de la pédagogie . Dans M. Fournier, *Eduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 38-48). Auxerre: Sciences Humaines Editions.

Menéndez-Lopez, M. et Marley, D. (2011). Apprentissage auto-réflexif des langues à l'Université du Surrey. Dans R. Redouane, *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères* (pp. 51-66). Paris: L'Harmattan.

Montredon, J., & Marcelli, A. (2002). Le présentiel prolongé par l'Internet. Dans M.-J. e. Barbot, *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 84-94). Paris: CLE International.

Muller, C. (2013). Genres interactifs oraux et niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: pour des profils différenciés de compétences. Dans S. Stratilaki, & R. Fouillet, *Education aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco*. (pp. 307-327). Paris: Riveneuve éditions.

Orban, L. (2008). Le multilinguisme en Europe. *Revue Internationale D'éducation. Dossier enseigner les langues un défi pour l'Europe*. (47), 37-47.

Oudart, A.-C. (2012). La formalisation de l'expérience au risque de l'alternance. *Education Permanente. L'alternance : Du discours à l'épreuve* (193), pp. 153-161.

Pakbin, P. (2003, mai). L'autodirection et son accompagnement : « Le paradoxe d'un modèle complexe d'apprentissage en alternance ». *Communication au colloque de l'Abbaye de Fontevraud. L'accompagnement et ses paradoxes*.

Paquier, E., & Veltcheff, C. (2002). Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions. Dans M.-J. Barbot, & V. Pugibet, *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 153-164). Paris: CLE International.

Patrick, M. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 139-141). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Paul, M. (2005, juin). Guide de lecture de la fonction accompagnement. Résultat d'une formation-action menée dans le cadre du dispositif régional de formation des acteurs de la formation de novembre 1998 à mars 1999. *GIP Qualité de la Formation*, pp. 1-42.

Paul, M. (2010a). L'accompagnement : une posture professionnelle. *Les Carnets de la Persagotière* (22), 1-21.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans la formation. *Recherche et Formation* , pp. 91-108.

Paul, M. (2010). Penser la relation d'accompagnement : ses enjeux dans le champ de l'éducation. Aider et accompagner des élèves, dans et hors l'école. *CRAP-Cahiers Pédagogiques* (22), 1-10.

Pekarek Doehler, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: Les activités conversationnelles en classe de L2. Dans F. Cicurel, & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 117-130). Paris: Presses Sorbonne Nouvelles.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. La Flèche: Denoel Gonthier.

Pineau, G. (1998). *Accompagnement et Histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. (1991). Autoformation. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 84-86). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Pineau, G. e. (2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Téraèdre.

Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education Permanente* (196), pp. 9-24.

Pineau, G. (2008). Préface. Effe: Une démarche de formation - action- recherche tropement porteuse d'avenir. Dans M.-T. Sautebin-Pousse, *Déployer les compétences et pouvoir agir* (pp. 11-19). Lausanne: Réalités sociales. Editions d'en bas.

Pirson, J. (2012). L'alternance travail et formation : des espaces transitionnels négociés ? *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 93-100.

Prouteau, F. (2009). Sens dans la relecture de son expérience. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 215-216). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Puren, C. (2003). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues par les tâches*, (pp. 116-130). Auch.

Puren, C. (2008). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde. *Lingua e nuova didattica 3 (LEND)* , 25-35.

Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. *Thèse de doctorat* . Grenoble, France: Université Stendhal.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.-V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: DUNOD.

Raveleau, B. (2009). L'ABC de la VAE. Dans J.-P. Boutinet, *Aptitudes issues de l'expérience* (pp. 81-83). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Redouane, R. (2011). Stratégies en mouvance dans l'enseignement des langues étrangères. Dans R. Redouane, *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères* (pp. 9-39). Paris: L'Harmattan.

Robert, G. (2004). Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation. Au nom du père : la disciplinarité. 2 (134), pp. 137-150.

Robin, J.-Y. (2009). Expérience personnelle et professionnelle. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 142-143). Paris: ERES, Éducation - Formation.

Roelens, N. (1989). La quête, l'épreuve et l'œuvre, la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Education Permanente. Apprendre par expérience* (100/101), pp. 66-77.

Rosen, E. (2002). Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2. Dans F. Cicurel, & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 163-178). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Roupie, C. (2008). Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride. Actualité de la recherche sur le tutorat à distance. *Tutorales, la revue de t@d, la communauté de pratique des tuteurs à distance* , 1 (28).

Sautebin-Pousse, M.-T. (2014, avril 16). Espaces de formation, formation des espaces et pouvoir d'agir: expérience d'un bilan-portfolio au Burkina Faso. Tours, France.

- Schneider, J. (2012). Les conditions de développement de l'alternance. *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 8-18.
- Simon, J.-P., & Grossmann, F. (2004). *Lecture à l'Université, Langue maternelle, seconde et étrangère*. Bern: Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Tardif, J. (2002). La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle. Dans M.-J. e. Barbot, *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 15-25). Paris: CLE International.
- Tea, E. e. (2002). Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement et usages des TICE. Dans M.-J. e. Barbot, *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 144-152). Paris: CLE International.
- TEL2L. (s.d.). *Bilinguisme et enseignement bilingue*. Consulté le mai 7, 2014, sur TEL2L: <http://www.unavarra.es/tel2l/fr/BilingEd.htm>
- Tilman, F. (2012). Les discours analytique et normatif sur l'alternance. *Education Permanente. L'alternance : du discours à l'épreuve* (193), pp. 19-28.
- Tremblay, C. (2013). Les paradoxes des politiques linguistiques éducatives en Europe. Dans S. Stratilaki, & R. Fouillet, *Education aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco*. (pp. 113-136). Paris: Riveneuve éditions.
- Tritter, J.-L. (2003). *Initiation à l'histoire de la langue française*. Paris: ellipses.
- Trognon, L. (2013). Accompagner la réflexivité, une construction de l'expérience. *Education Permanente. Réflexivité et pratique professionnelle* (196), pp. 65-70.
- Uytendenbroek, X. (s.d.). *Éducation Populaire : Paulo Freire*. Récupéré sur http://www.lirdef.univ-montp2.fr/cerfee/IMG/pdf/Education_populaire.pdf
- Van Der Sanden, N. (2006). Apprendre à distance : Outils et pratiques d'accompagnement en classe de FLE aux Pays-Bas. *Mélanges CRAPEL* (32), pp. 179-192.

Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage: une approche didactique. *Education Permanente. L'alternance: Discours à l'épreuve*. (193), pp. 79-92.

Verdelhan, M. ; Vigner, G. (2004, octobre 25-28). *La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde*. Consulté le décembre 21, 2013, sur éducol: <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

Verdelhan, M. (2002). *Le Français langue de scolarisation: une didactique réaliste*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF.

Villanueva, M. L., & Sanz, M. (2002). Projet SMAIL : les enjeux de l'hypertexte pour l'autoformation. Dans M.-J. e. Barbot, *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 66-75). Paris: CLE International.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *RECHERCHES QUALITATIVES , Hors série (3)*, 243-272.

Weinberg, A. (1991, Novembre). Les 4 étapes de la démarche. *Qu'est-ce que la science. SciencesHumaines* .

Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). Autour des mots de la formation : « Expérience ». *Recherche et formation (70)*, pp. 107-117.

Webographie

Apprendre. (s.d.). Consulté le avril 15, 2014, sur Encyclopédie Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746?q=apprendre#4720>

Apprendre avec de nouveaux outils : E-formation, e-learning, formation en ligne. (2012). Consulté le décembre 22, 2013, sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps>

Bildung, & Forschung. (2005, septembre). *Le "Cadre européen commun de référence pour les langues". apprendre-enseigner-évaluer.* Consulté le mai 7, 2014, sur Forum online für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg: http://www.forum.lu/pdf/artikel/5338_249_Besch.pdf

Ce.R.A.I.C. (2013). *DEFINITION DES PRIMO-ARRIVANTS par la plate-forme.* Consulté le mai 6, 2014, sur Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre: <http://www.ceraic.be/nosdocs/pdf/defprimoarriv.pdf>

Champ, E. (2012). *Réflexions sur la notion de formation expérientielle. Pédagogie utilisée à l'EFAP.* Consulté le avril 1, 2014, sur http://www.sofrapsy.fr/docs/Formation_expierentielle_Eric_Champ

CIEP. (s.d.). *DILF - Diplôme initial de langue française.* Consulté le mai 7, 2014, sur CIEP: <http://www.ciep.fr/dilf>

Cognitivisme. (s.d.). *Pédagogie et psychologie de l'éducation (glossaire).* Consulté le avril 16, 2014, sur Académie de Paris: http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_490017/pedagogie-et-psychologie-de-l-education-glossaire#E

Debono, M. (2013). *Enseigner le FLE et les langues : histoire et questionnements généraux.* Consulté le février 5, 2014, sur ENT Université de Tours: <http://celene.univ-tours.fr/course/category.php?id=269>

Debono, M. (2014a). *Les méthodologies audio-orale (MAO), directe et traditionnelle*. Consulté le février 8, 2014, sur ENT Université de Tours: <http://celene.univ-tours.fr/my/>

Delarue, F. (2004). *De la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Savoirs CDI : Des ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes. Récupéré le 29 mai 2014 sur : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/?id=862#contenu>

Denobo, M. (2014b). *La méthode Structuro-*. Consulté le février 8, 2014, sur ENT Université de Tours: <http://celene.univ-tours.fr/my/>

Eduscol. (2009). *Apprentissage mixte (Blended learning) : plusieurs études en expliquent les avantages*. Consulté le décembre 20, 2013, sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/archives/juillet-aout-2009/etudes-avantages-apprentissage-mixte-blended-learning>

Enseigner. (s.d.). Consulté le avril 15, 2014, sur Encyclopédie Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805?q=enseigner#29705>

FLA. (2013, octobre 14). *Association FLA. Tours*. Consulté le mai 7, 2014, sur Français Langue d'Accueil: <http://association.flu.free.fr/>

Formation en ligne. (2013). Consulté le décembre 22, 2013, sur Wikipédia: http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage_en_ligne

Formations, C. d. (2000, mai). *Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Consulté le mars 20, 2014, sur Collectif de Chasseneuil: <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf>

Jezegou, A. (2007). *La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif*. Consulté le mars 18, 2014, sur Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Strasbourg.: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/31/47/PDF/Jezegou>

l'apprentissage, L. s. (s.d.). Consulté le avril 16, 2014, sur Rézo Ø: http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-306_bis.htm

Larousse. (s.d.). *Primo-arrivant*. Consulté le mai 5, 2014, sur Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/primo-arrivant/186667>

Le programme Erasmus, un apprentissage expérientiel loué. (2013, mars 27). Consulté le mai 20, 2014, sur WikiMemoires: <http://wikimemoires.com/2013/03/le-programme-erasmus-un-apprentissage-experientiel-loue/>

l'Intérieur, M. d. (2011). Consulté le avril 10, 2014, sur : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Les-dispositifs-d-apprentissage-du-francais-pour-les-etrangers>

Paul, M. (n.d.). *Ce qu'accompagner veut dire*. Consulté le février 20, 2014, sur Carriérologie: <http://www.transversalis.fr/pdf/Maela%20PAUL.pdf>

Paul, M. (2011, février). *L'accompagnement : entre autonomisation et territorialisation*. « RésO Villes » - Ville Vie Vacances. Consulté le février 2, 2014, sur http://www.resovilles.com/media/downloads/ateliers/cr_vvv18022011.pdf

Pruneau, D. e. (2002). *L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement* 30(2). Consulté le février 25, 2014, sur www.acelf.ca/revue

Solidarité, O. (s.d.). *Qui sommes-nous?* Consulté le mai 7, 2014, sur Olivet Solidarité: <http://olivetsolidarite.free.fr/>

Wikipédia. (2014, février 9). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Consulté le mai 7, 2014, sur Wikipédia: http://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_europ%C3%A9en_commun_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_pour_les_langues

Wikipédia. (2014, mars 10). *Français langue étrangère*. Consulté le mai 7, 2014 , sur Wikipédia. L'encyclopédie libre.: http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re#DILF

Wiktionnaire. (2014, février 12). *Primo-arrivant*. Consulté le mai 6, 2014, sur Wiktionnaire. Le dictionnaire libre.: <http://fr.wiktionary.org/wiki/primo-arrivant>

InfoMIE : centre de ressources sur les mineurs isolés étrangers. *Définition du Conseil de l'Union Européenne*. Consulté le 30 mai 2014 sur : <http://infomie.net/spip.php?article10>

Table de figures

Figure 1. Déploiement du sens littéral d'accompagner (PAUL, n.d, p. 146)	37
Figure 2. Accompagnement (Paul, 2009).....	38
Figure 3. Accompagnement (Paul, 2004).....	46
Figure 4. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye.....	68
Figure 5. Représentation du "double iceberg" de la compétence bilingue, d'après Cummins (1986 : 83).....	100
Figure 6. Les trois maîtres de l'éducation selon J.J. Rousseau	111
Figure 7. Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel	120
Figure 8. Formation en alternance pour l'apprentissage du F.L.E.....	210
Figure 9. Alternance de langues	211
Figure 10. Formation au F.L.E.	212
Figure 11. Accompagnement dans la démarche d'apprentissage du F.L.E.	212

Table de tableaux

Tableau 1. Résultats FLA	28
Tableau 2. Extrait de l'analyse informatisée de données.....	155
Tableau 3. Extrait de la mise en tableau de l'entretien de Laura (cf annexe).....	159
Tableau 4. Extrait du tableau comparatif/informatique	160
Tableau 5. Comparaison statistique des grands thèmes.....	161
Tableau 6. Analyse comparative des fonctions des interviewées.....	187

Index des auteurs

- Aguilar, M., 24, 238, 248
Altet, M., 64, 65, 66, 70, 238
Arditty, J., 238
Astier, P., 30, 123, 132, 238
Aubret, J., 74, 238
Auger, N., 6, 195, 196, 238
Austin, J. L., 51, 238
Avolonto, A., 238
Bagnoli, P., 21, 239
Barbe, L., 233, 234, 239
Barbier, J.-M., 101, 104, 107, 238
Bardin, L., 147, 153, 159, 239
Bertrand, E., 106, 239
Besnard, P., 239
Bildung, 256
Blanchet, A., 239
Blanchet, P., 239
Bougés, L.-M., 124, 125, 127, 131, 132, 191, 239
Bourassa, B., 62, 63, 67, 72, 73, 74, 76, 99, 115, 116, 117, 118, 119, 239
Bourgeois, E., 118, 240
Boutinet, J.-P., 40, 41, 45, 46, 107, 109, 110, 111, 202, 203, 238, 240, 242, 243, 247, 249, 250, 251, 252
Boyer, H., 80, 89, 97, 240
Bressoux, P., 69, 240
Butzbach, M., 89, 97, 240
Calaque, E., 96, 240
Campenhoudt, L.-V., 11, 163, 252
Carre, P., 240
Castellotti, V., 47, 50, 51, 52, 53, 54, 91, 92, 96, 97, 98, 240, 241
Cesvre, S., 124, 131, 241
Champ, E., 118, 119, 256
Chartrand, S.-G., 19, 241
Chibani, S., 84, 241
Chomentowski, M., 194, 246
Cicurel, F., 85, 86, 238, 241, 242, 251, 252
Clenet, C., 126, 241
Clenet, J., 241
Clerc, S., 85, 191, 242
Cornu, L., 169, 178, 197, 199, 242
Coste, D., 23, 242
Courtois, B., 242, 247
De Carlo, M., 50, 96, 240
De Ferrari, M., 242
Debono, M., 16, 256, 257
Delcroix, E., 233, 234, 239
Denoyel, N., 46, 102, 106, 112, 114, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 130, 190, 191, 199, 203, 207, 213, 215, 218, 239, 242, 243
Develay, M., 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 185, 243
Dewey, J., 72, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 115, 116, 117, 118, 135, 240, 243, 244, 248, 249, 270
Dotti, E., 239
Double, M.-H., 244
Du Crest, A., 136, 247
Durand, M., 124, 240, 244
Duverger, J., 244
El Korsi, K., 244
Faingold, N., 244
Ferrand, N., 244
Forschung, 256
Fournier, M., 64, 68, 70, 71, 72, 240, 245, 246, 247, 249
Galisson, R., 94, 228, 245
Galvani, P., 109, 110, 212, 215, 245
Gauthier, C., 246
Germain, B., 194, 246
Girel, M., 100, 103, 105, 106, 190, 246
Glikman, V., 222, 224, 225, 246
Gotman, A., 148, 239
Gouiller, E.-P., 137, 215, 220, 243, 246
Goupil, G., 70, 71, 73, 74, 246
Grau, S., 58, 59, 60, 61, 246
Grossmann, F., 49, 253
Guidigbi, M., 238
Gurtner, J.-L., 222, 228, 230, 232, 234, 246
Hamon, L., 222, 227, 246
Jamet, C., 19, 246
Jezegou, A., 257
Jobert, G., 100, 122, 247
Kagne, B., 20, 247
Kerlan, A., 111, 247

Kerzil, J., 101, 119, 247
 Lainé, A., 247
 Landry, F., 117, 118, 247
 Landry, P., 247
 Langlo, G., 124, 131, 241
 Lani-Bayle, M., 247
 Le Bouëdec, G., 136, 247
 Lecomte, J., 247
 Leleu-Galland, E., 194, 246
 Lerbet, G., 47, 127, 132, 186, 188, 248
 Lerbet-Sereni, F., 127, 186, 248
 Lescure, R., 248
 Lusignan, G., 70, 71, 73, 75, 246
 Macia, C., 248
 Madelrieux, S., 106, 248
 Mammar, F.-J., 23, 242
 Marcelli, A., 227, 249
 Marin, B., 87, 241, 244, 248
 Marley, D., 93, 249
 Martinez, P., 17, 78, 83, 94, 248
 Mayen, P., 100, 102, 103, 104, 105, 113, 123, 125, 206, 249
 Menéndez-Lopez, M., 93, 249
 Montredon, J., 227, 249
 Moore, D., 47, 48, 49, 92, 96, 230, 240
 Muller, C., 95, 102, 249
 Nassiri, M.-C., 23, 242
 Orban, L., 15, 249
 Oudart, A.-C., 101, 112, 122, 127, 130, 250
 Pakbin, P., 107, 250
 Paquier, E., 222, 250
 Paret, M.-C., 19, 241
 Parlier, M., 106, 239
 Pasquier, L., 46, 136, 247
 Patrick, M., 100, 105, 113, 125, 206, 250
 Paul, M., 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 56, 58, 59, 61, 95, 131, 134, 190, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 217, 250, 258, 275
 Pekarek Doehler, S., 83, 250
 Pendanx, M., 89, 97, 240
 Piaget, J., 57, 82, 114, 115, 117, 126, 128, 135, 192, 226, 251, 269
 Pineau, G., 108, 110, 111, 120, 129, 242, 247, 251
 Pirson, J., 130, 251
 Praderi, R., 239
 Prouteau, F., 113, 251
 Pruneau, D., 115, 116, 117, 258
 Puren, C., 84, 87, 228, 251, 252
 Quintin, J.-J., 252
 Quivy, R., 11, 163, 252
 Raveleau, B., 113, 252
 Redouane, R., 238, 249, 252
 Robert, G., 94, 136, 252
 Robin, J.-Y., 114, 252
 Roelens, N., 100, 112, 252
 Rosen, E., 252
 Ross, D., 62, 63, 67, 72, 73, 74, 76, 99, 115, 116, 117, 119, 239
 Roupie, C., 253
 Ruel, V., 239
 Sanz, M., 254
 Sautebin-Pousse, M.-T., 251, 253
 Schneider, J., 125, 128, 253
 Serre, F., 62, 63, 67, 72, 73, 74, 76, 99, 115, 116, 117, 118, 119, 239
 Simon, J.-P., 49, 253
 Stahl, R., 46, 136, 247
 Tagliante, C., 22, 253
 Tardif, J., 219, 253
 Tea, E., 253
 Tilman, F., 124, 127, 253
 Tremblay, C., 253
 Tritter, J.-L., 16, 254
 Trognon, L., 119, 254
 Uytendenbroek, X., 62, 254
 Van Der Sanden, N., 254
 Vasseur, M.-T., 238
 Veillard, L., 128, 132, 191, 254
 Veltcheff, C., 222, 250
 Verdelhan, M., 18, 95, 254
 Verdier, C., 24, 238, 248
 Vermersch, P., 51, 126, 148, 254
 Vigner, G., 92, 254
 Villanueva, M. L., 254
 Wanlin, P., 153, 255
 Weinberg, A., 134, 255
 Zahnd, J., 222, 228, 230, 232, 234, 246
 Zeitler, A., 101, 104, 107, 238

Annexes

Sommaire

Annexe 1 : Notation et durée des épreuves du DILF	263
Annexe 2 : CECRL.....	264
Annexe 3 : Guide d'entretien	265
Annexe 4 : Entretien avec Emilie.....	266
Annexe 5 : Entretien avec Sandrine	280
Annexe 6 : Entretien avec Laura.....	296
Annexe 7 : Entretien avec Emilie.....	310
Annexe 8 : Entretien avec Sandrine	336
Annexe 9 : Entretien avec Laura.....	380
Annexe 10 : Accompagnement	407
Annexe 11 : Enseignement.....	408
Annexe 12 : Apprentissage.....	409
Annexe 13 : Formation Expérientielle.....	409
Annexe 14 : Formation en Alternance	410
Annexe 15 : Tableau comparatif	410
Annexe 16 : Tableau Tropes	411

Annexe 1 : Notation et durée des épreuves du DILF

Nature des épreuves	Durée	Note sur
Réception orale <ul style="list-style-type: none"> comprendre une annonce publique comprendre une indication simple comprendre des instructions simples comprendre une information chiffrée, comprendre l'heure 	25 min	35 points
Réception écrite <ul style="list-style-type: none"> identifier la signalétique comprendre des instructions simples comprendre des informations de base comprendre des informations chiffrées reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples 	25 min	15 points
Production orale <ul style="list-style-type: none"> Entretien avec le jury Activités d'expression : <ul style="list-style-type: none"> demander et donner un prix présenter des personnes ou décrire des lieux exprimer un besoin ou demander un rendez- vous indiquer la nature d'un problème de santé 	10 min	35 points
Production écrite <ul style="list-style-type: none"> recopier une adresse, un n° de téléphone noter un numéro, un prix, une date compléter un formulaire laisser un message simple 	15 min	15 points
	Note totale	/100

Durée totale des épreuves : 1 h 15

Note totale sur 100

Seuil de réussite pour l'obtention du diplôme : 50/100

Note minimale requise pour les épreuves orales : 35/70

Annexe 2 : CECRL

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe 3 : Guide d'entretien

- 1) Pouvez-vous exposer votre parcours scolaire et professionnel ?
- 2) Pouvez-vous exposer votre parcours d'apprentissage du français. En quoi la langue maternelle a été ou pas facilitateur d'apprentissage ? Qu'est-ce qui a aidé à apprendre le français, qu'est ce qui a manqué ?
- 3) En quoi votre parcours vous aide ou ne vous aide pas dans l'accompagnement de l'apprentissage du FLE ?
- 4) A quoi êtes-vous attentive dans l'organisation d'un cours ? exemple précis d'un accompagnement réussi. La préparation avant, l'organisation après.
- 5) Comment définiriez-vous votre place au sein d'un groupe d'apprenants pendant un cours ? Restez-vous uniquement au niveau collectif ou ouvrez-vous aussi vers la dimension inter individuelle ?
- 6) Selon vous, qu'est ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants ?
- 7) Quelle est la place de la langue maternelle des apprenants dans votre enseignement ?
- 8) Utilisez-vous des nouvelles technologies dans votre travail ? Comment ? A quoi cela vous sert ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?
- 9) Est-ce qu'il y a quelque chose que tu ne savais pas avant notre échange et que tu sais maintenant ?
- 10) Qu'est-ce que a été important pour toi dans notre entretien ?

Annexe 4 : Entretien avec Emilie

Le 27/2/2014 à l'université. Durée : 55m26s

- 1 e1 : Alors, on commence directement et on y va. Peux-tu m'exposer ton parcours professionnel et scolaire?
- 2 E1 : Alors, alors, je suis grecque, j'ai un bac science, technologie, dans ce domaine en Grèce et après j'ai fait des études en
- 3 sciences de l'éducation pour devenir institutrice, professeurs des écoles, des écoles primaires en Grèce. Après j'ai travaillé
- 4 pendant un an en Grèce en tant qu'institutrice dans une école primaire privée.
- 5 e2 : Peux-tu préciser les âges par rapport à tes élèves ?
- 6 E2 : Alors, moi, j'ai eu des enfants qui avaient douze ans, parce que en Grèce l'école primaire est jusqu'à douze ans donc j'ai
- 7 eu la dernière classe.
- 8 e3 : D'accord.
- 9 E3 : Heu, après je suis arrivée en France en 2012, si je ne me trompe pas, septembre 2012, j'ai commencé à apprendre le
- 10 français. Je ne parlais pas du tout français avant. J'ai commencé à apprendre le français dans une association, qui était, qui
- 11 s'appelle Français Langue d'Accueil et qui est une association en fait presque que gratuit, c'est 40 euros l'année. Donc j'ai
- 12 fait ça et au bout de quatre mois j'ai commencé à parler en français. A essayer de faire des phrases, en fait et mon conjoint est
- 13 français aussi donc on a commencé à parler en français, avant on parlait en anglais. Et là, au bout de huit mois j'ai passé des
- 14 examens du TCF, donc c'est un examen de la langue française et j'ai eu le niveau C1. J'ai commencé à faire la procédure
- 15 pour postuler pour différents Masters. Au mois de septembre 2013 j'ai commencé un Master, le Master IFAC.
- 16 e4 : IFAC. D'accord. Alors, peux-tu...Donc, tu as commencé à exposer ton parcours de l'apprentissage du français, est-ce
- 17 que tu peux le détailler un peu plus ?
- 18 E4 : Mon parcours d'apprentissage du français. Alors, j'ai commencé au mois d'octobre 2012, au début c'était très très
- 19 difficile.
- 20 e5 : Est-ce que tu as commencé en arrivant directement en France ?
- 21 E5 : Oui, directement. En fait, mon conjoint avait déjà trouvé l'association, j'étais déjà inscrite avant arriver.
- 22 e6 : D'accord.
- 23 E6 : Du coup c'était une association qui fonctionne qu'avec des bénévoles. Il y a juste la directrice de l'association qui est la
- 24 responsable et qui donne des cours, qui est formée au FLE. Et moi j'étais avec une bénévole au début mais je trouvais que
- 25 c'était un peu lent pour moi. Et du coup au bout de quatre-vingt-cinq mois j'ai demandé de changer. C'était difficile parce que
- 26 c'était un groupe, heu, la formatrice du FLE avait un groupe d'avancés et du coup, moi j'avais demandé d'aller là-bas mais
- 27 vu que j'ai eu que quatre mois d'expérience à l'apprentissage du FLE je n'avais pas le niveau donc c'était dur de la
- 28 convaincre mais finalement elle m'a accepté et là c'était, en fait...Alors, pendant ces huit mois j'ai fait dix-sept livres de
- 29 français moi-même à la maison, en travaillant seule.
- 30 e7 : Tu as fait dix-sept livres ?
- 31 E7 : Oui, j'ai, j'ai, alors, c'est des livres avec des exercices français, vocabulaire, grammaire.
- 32 e8 : C'est-à-dire que tu as répondu dix-sept livres.
- 33 E8 : Oui, dix-sept livres, la grammaire...
- 34 e9 : Que tu as fait seule chez toi.
- 35 E9 : J'ai fait seule chez moi, parce que au début les cours que j'ai eu à l'association j'ai pensé que ce n'était pas assez. Ce
- 36 n'était pas...pour moi.
- 37 e10 : D'accord. Ce n'était pas lié avec le travail que tu faisais à l'association.
- 38 E10 : Non, non, l'association ne donnait pas de travail à faire à la maison.
- 39 e11 : Donc, là, tu peux dire que tu utilisais une autre méthode chez toi.

40 E11 : Oui, heu, oui, c'était juste des livres que j'ai trouvés de différents niveaux que je faisais seule en trouvant les réponses
 41 sur internet etcetera.

42 e12 : D'accord.

43 E12 : A l'association j'avais des cours que quatre heures par semaine si je ne me trompe pas, au début et après avec le groupe
 44 d'avancés, sept heures par semaine, deux fois par semaine, trois heures et quatre heures.

45 e13 : D'accord. Et c'était des groupes de paroles ou avec des supports écrits ou...?

46 E13 : Alors, c'était un groupe, on était un groupe de dix à vingt apprenants, ça changeait tout le temps parce que en fait
 47 c'était, ça fonctionne plutôt, les apprenants sont plutôt des filles au pair, donc elles viennent pendant une certaine période en
 48 France, elles partent etcetera.

49 e14 : Elles retournent dans leur pays.

50 E14 : Oui, heu, comment on travaillait à l'association ? Alors, on avait des supports, on n'avait pas de livres, c'était la
 51 professeur qui donnait chaque fois des photocopies, donc c'était elle qui trouvait des différents, cherchait de différents
 52 supports, et elle nous donnait des photocopies de différents livres par rapport à ce qu'on faisait, soit la grammaire, soit la
 53 grammaire, soit le vocabulaire. Après, il y avait des expressions orales avec une autre professeure et il y avait des
 54 expressions écrites qui était... une autre professeur qui corrigeait aussi.

55 e15 : D'accord.

56 E15 : Heu, pendant le cours principal avec la formatrice du FLE ce qu'on faisait c'était des exercices en fait, c'était des
 57 exercices, c'était des expressions orales, c'était des dictées.

58 e16 : Vous faisiez des exercices, chacun dans son coin et après vous partagez ou ensemble, comment ça se passait ?

59 E16 : Heu, oui, si je me rappelle bien, elle nous donnait quelques temps pour remplir des exercices et

60 e17 : Seuls ?

61 E17 : Oui, seuls et après tous ensemble, soit on les faisait au tableau, soit chacun disait la réponse et les autres corrigeaient,
 62 oui, c'était comme ça.

63 e18 : D'accord. J'ai une question qui me revient par rapport à la langue française, est-ce que tu as déjà eu un contact avec la
 64 langue française en Grèce ?

65 E18 : Alors, oui. Mais c'était que quatre cours privés dans...chez moi, avec une professeure grecque, professeure du français.
 66 Heu, et là, elle m'avait donné la théorie et des exercices sur la conjugaison des verbes, donc j'ai eu une bonne base on peut
 67 dire au niveau de la conjugaison des verbes. Mais c'est tout.

68 e19 : Tu dis quatre cours, c'est-à-dire quatre heures ?

69 E19 : Heu, oui, une heure par cours, oui, je pense que oui.

70 e20 : Quatre heures avant de partir en France.

71 E20 : Oui.

72 e21 : D'accord. Donc t'as eu, avant, jamais de contact avec le français.

73 E21 : Jamais, non. A l'école j'avais fait l'anglais et l'allemand.

74 e22 : D'accord, donc, t'avais déjà quelques maîtrises, tu maîtrises quelques langues étrangères à part le français.

75 E22 : Oui, j'ai une maîtrise d'anglais. J'ai un niveau C2 et en allemand pas du tout, j'ai le niveau A1.

76 e23 : D'accord. Et par rapport à ta langue maternelle justement, est-ce que ça t'a aidé à l'apprentissage du français ?

77 E23 : Oui, alors, vu que je suis arrivée en France, où les gens ne parlent pas très très bien anglais, donc ils ne pouvaient pas
 78 changer pour qu'on puisse communiquer en anglais, heu, alors, soit il fallait, heu... Ce que je faisais c'était de traduire
 79 toujours soit en grec, soit en anglais. Alors, ce que je, ce qui m'a aidé le plus c'était la langue anglaise en fait. Parce que
 80 c'était la langue que j'avais apprise, c'était la langue étrangère donc j'ai eu la méthodologie on peut dire, la grammaire, les
 81 règles, donc je faisais souvent la liaison, le lien plutôt avec la langue anglaise.

82 e24 : D'accord.

83 E24 : Par contre, vu que j'étais institutrice en grec, en Grèce, ça m'a beaucoup aidée aussi, parce que j'ai révisé la grammaire
 84 grecque.

85 e25 : Est-ce que tu peux me donner un exemple. Par exemple, tu es dans un échange chez toi.

86 E25 : Oui.

87 e26 : Comment tu fais ? Quelle démarche tu entreprends pour comprendre la phrase en français par exemple.

88 E26 : Alors, un échange chez moi avec mon conjoint par exemple en français ?

89 e27 : Par exemple.

90 E27 : Heu bah, nous, vu qu'on communiquait en anglais

91 e28 : Alors, prends un autre exemple, pardon.

92 E28 : (rire)

93 e29 : Tu vas demander dans un magasin pour acheter, je ne sais pas, ton pain, quelque chose. Comment tu fais, quand la

94 personne parle en français, comment tu fais pour comprendre ?

95 E30 : Bah, j'ai appris des phrases clé, du type, je ne comprends pas, je ne parle pas bien français etcetera.

96 e31 : Oui, mais, la démarche que toi tu faisais.

97 E31 : Hmmm, là je ne peux pas, je ne sais pas ce que je faisais en fait, quand les gens me demandaient...Je me rappelle une

98 fois quand je suis allée à la poste et la dame m'a demandé si c'était urgent.

99 e32 : Urgent, oui.

100 E32 : Et ça, ça m'avait beaucoup interpellé, parce que, en fait, j'avais déjà commencé à comprendre le français et un échange

101 facile, simple comme ça de donner une lettre, d'envoyer une lettre, j'ai pensé que j'aurais pu le faire. Et du coup, je n'avais

102 pas du tout compris, et finalement j'ai réalisé que c'était quand elle a répété c'était l'anglais qui m'a aidée à comprendre.

103 e33 : Là, tu passais par le mot anglais.

104 E33 : Anglais, qui est urgent (avec l'accent anglais) qui est très proche à l'écriture mais pas du tout à la prononciation. C'est

105 pour ça que je n'avais pas compris au début.

106 e34 : D'accord, et alors, donc, tu prends le mot français « urgent » que tu traduis, enfin, tu comprends en anglais « urgent »

107 (avec l'accent anglais).

108 E34 : Oui.

109 e35 : Et est-ce qu'après tu passe par le grec ?

110 E35 : Et, oui, oui, oui (avec hésitation), heu en grec oui, mais c'est un mot très, complètement différent.

111 e36 : Mais est-ce que tu, enfin, à ce moment-là, tu as retrouvé le mot grec ?

112 E36 : Oui, je pense que oui.

113 e37 : Et pourquoi tu pense que tu utilises cette démarche-là ?

114 E37 : Heu, ça m'aide beaucoup parce qu'il y a beaucoup de mots en français qui sont très proches d'anglais et pas du tout de

115 grec et donc, je fais le lien toujours comme ça et après d'anglais au grec. Vu que j'ai une maîtrise d'anglais je peux traduire

116 très facilement en grec donc voilà c'est ça le lien que je fais pour traduire et comprendre le français.

117 e38 : D'accord, donc ta langue maternelle, le grec, finalement, n'était pas été forcément très utile, c'est plus

118 E38 : C'est plus l'anglais.

119 e39 : D'accord, ça serait plus d'anglais, comme un outil que tu connaissais et que tu maîtrisais.

120 E39 : Oui, oui, heu, oui, voilà, c'est plus l'anglais, au niveau de mots, au niveau de prononciation, au niveau de vocabulaire

121 et au niveau de grammaire. Par contre, quand il y a des mots, forcément, quand il y a des mots que je ne comprends pas en

122 anglais, je traduis directement en grec, en utilisant des dictionnaires ou sur Internet je fais la traduction français-grec.

123 e40 : Oui, mais, ce n'est pas directement que tu le prends, il faut que tu..

124 E40 : Heu, là j'essaie, alors, si je peux, heu, je fais directement, sinon j'utilise un dictionnaire français-grec.

125 e41 : Devant, enfin, dans l'échange, dans la conversation.

126 E41 : Pas dans la conversation. Oui, c'est plutôt quand je travaille seule.

127 e42 : Voilà, d'accord, tu reprends des mots et tu cherches des mots en

128 E42 : Je cherche les mots en grec.

129 e43 : D'accord. Donc, qu'est-ce que tu, pour continuer là-dessus, qu'est-ce qui t'as aidé à apprendre le français du coup ?
130 Anglais tu disais ?

131 E43 : Oui, c'était ça. Je pense que, le fait que je, j'étais institutrice donc j'avais bien, on peut dire, maîtrisé la grammaire
132 grecque et le fait que j'ai une maîtrise d'anglais, donc, je maîtrise bien la grammaire anglaise, heu, c'est ça qui m'a beaucoup
133 aidée à faire le lien au niveau de la grammaire principalement et de comprendre plus facilement et plus rapidement le
134 français.

135 e44 : Quand tu dis « aider », qu'est-ce que tu entends par « aider » ?

136 E44 : Heu, par exemple, il y a la condition, le conditionnel qu'on fait en ce moment pendant mon stage. Heu, bah, là par
137 exemple pour mieux comprendre je fais le lien avec l'anglais. Si plus présent, principal futur etcetera etcetera. Ça c'est
138 quelque chose que... c'est l'anglais qui m'a beaucoup aidée parce que sinon je trouve que c'est assez compliqué comme
139 théorie. Donc c'est quelque chose que je connais déjà dans une deuxième langue, dans une langue étrangère donc c'est très
140 très facile de l'apprendre dans une troisième langue, dans une deuxième langue étrangère.

141 e45 : Et pourquoi c'est plus facile du coup d'apprendre comme ça ?

142 E45 : Parce que vu que j'ai deux supports, j'ai la langue grecque et j'ai la langue anglaise. Parfois, j'ai choisi, une des deux
143 langues, pour faire le lien avec ce que j'apprends en français parce que parfois la règle anglaise est la même en français mais
144 pas en grecque et dans un autre exemple c'est le grec qui est fonctionne pareil que la langue française. Donc je choisis.

145 e46 : Donc, tu es en train de dire que, ce qui t'aide beaucoup c'est de pouvoir utiliser suivant à ce que tu as besoin

146 E46 : Les connaissances que j'ai déjà, les connaissances linguistiques que j'ai déjà dans les deux autres langues.

147 e47 : D'accord. Dans ta langue maternelle ou dans la langue anglaise.

148 E47 : Oui.

149 e48 : D'accord. Et qu'est-ce qui t'aurait manqué, du coup, pour apprendre le français ?

150 E48 : Manqué ?

151 e49 : Manqué, lack.

152 E49 : Heu, qu'est-ce qui a manqué pour apprendre le français ?

153 e50 : Enfin tu l'as appris, mais peut-être pour l'apprendre plus facilement.

154 E50 : Ah, oui d'accord ! Ce n'étaient pas mal les quatre premiers cours que j'ai eus en Grèce parce que j'ai trouvé que ça
155 passait assez vite vu que la dame était grecque, parlait en grec et expliquait tout en grec, donc ça m'a, donc comme ça on
156 gagnait du temps parce que moi je ne comprenais rien du tout en français, donc si j'avais commencé en France directement
157 peut-être que ça aurait été plus difficile.

158 e51 : a c'est ce qu't'as permis d'aller plus vite mais qu'est-ce qui t'as manqué ?

159 E51 : En France on peut dire que ça m'a manqué au début quelqu'un qui pouvait m'expliquer en anglais ou en grec.

160 e52 : En grec.

161 E52 : Parce que la dame bénévole avec qui je travaillais à l'association elle ne parlait pas du tout anglais. Donc, si j'avais des
162 difficultés, elle expliquait tout en français et ça, la plupart de temps, bah, je ne comprenais pas.

163 e53 : Donc, il t'a manqué quelqu'un qui aurait pu faire la liaison avec les deux langues que tu maîtrisais.

164 E53 : Voilà. Du coup, vu qu'il n'y avait personne c'était à moi de le faire.

165 e54 : Et est-ce que ça a été facilitateur ou ?

166 E54 : Je trouve que finalement peut-être que ce n'était pas si mal que ça parce que si j'étais en Grèce par exemple, la plupart
167 des gens en Grèce, vu que tout le monde parle grec on se repose, on dit que ce n'est pas grave si on ne peut pas tout
168 bien...s'exprimer et là c'était obligatoire, si je voulais faire même les trucs les plus faciles, les plus simples, d'aller faire des
169 courses, il fallait parler en français. Ou pendant les cours pour apprendre le français il fallait avoir une base en français. Donc
170 ça m'a, oui, en fait, ça m'a aidée à progresser plus vite à essayer de travailler seule à la maison pour qu'on puisse comprendre
171 ce qui se passe à l'association.

172 e55 : D'accord. En quoi, du coup, ton parcours t'a aidée à pouvoir enseigner le français langue étrangère ?

173 E55 : Ce que je disais, mon parcours en tant qu'institutrice m'a beaucoup aidée...Ah à l'accompagnement ?

174 e56 : A l'accompagnement.

175 E56 : Du coup, là, on parle de mon stage, en tant qu'accompagnatrice, enseignante du FLE. Alors, pendant le Master qu'on

176 fait il y a un stage, du coup mon stage je l'ai fait dans l'association où j'ai appris le français, l'association français langue

177 d'accueil. Et, là, j'ai un groupe de dix apprenants mais ça ça change aussi, ça bouge, ça change. Et, en quoi

178 e57 : En quoi ton parcours t'as aidée ou t'aide à l'accompagnement de l'apprentissage ?

179 E57 : Donc, là, on parle de mon parcours en tant que primo-arrivante en France, qui ne parlait pas du tout français.

180 e58 : L'ensemble de ton parcours professionnel, personnel comme tu me l'as décrit depuis le début.

181 E58 : D'accord. Donc, si on prendre l'ensemble je dirais que ce que j'ai déjà dit, au niveau de la langue grecque, anglaise j'ai

182 une bonne base au niveau de la grammaire et du vocabulaire donc ça m'aide à faire le lien avec la troisième langue donc vu

183 que mes apprenants viennent de partout, donc Russie, Turquie, Roumanie, et quoi d'autres Angleterre, Amérique etcetera

184 etcetera parfois, leurs langues, parfois je peux faire des liens. Par exemple les gens qui parlent anglais et Australienne aussi, il

185 y a une fille. Heu, je peux faire les liens donc je peux directement traduire un mot en anglais.

186 e59 : Oui.

187 E59 : Heu, et aussi mon parcours ça m'a aidée au niveau de la grammaire, que je peux bien expliquer la grammaire.

188 e60 : D'accord. Mais ça c'est plus technique. Mais sur l'accompagnement, puisque que c'est, ton sujet c'est

189 l'accompagnement.

190 E60 : L'accompagnement, donc c'est

191 e61 : Quelle différence tu peux faire par rapport à ton accompagnement en sachant que tu le fais aussi en fonction de ton

192 parcours ?

193 E61 : Etant donné que j'étais moi-même aussi une primo-arrivante je peux comprendre les difficultés que ces gens peuvent

194 avoir.

195 e62 : Oui.

196 E62 : Et comment je peux, comment moi je les ai surmontées et peut-être, ça pourrait être ça une solution pour eux aussi

197 donc j'ai des choses à suggérer. Et, donc, ça m'aide en tant qu'accompagnatrice de trouver pourquoi quelqu'un à de tels

198 difficultés, peut-être que moi aussi j'ai eu une difficulté là, peut-être que moi aussi je faisais des mêmes erreurs, donc je peux

199 comprendre très bien pourquoi et comment, qu'est-ce que je peux faire pour changer ça.

200 e63 : Et si c'est un endroit où tu ne faisais pas d'erreurs où tu as tout de suite appris et la personne n'y arrive pas facilement.

201 Comment tu fais là ?

202 E63 : Alors, ça c'est, oui, ça c'est intéressant, ça c'est assez difficile pour moi vu que j'ai pas, je ne suis pas formée au FLE.

203 Je n'ai pas du tout une formation universitaire. Donc ce que j'utilise dans mon enseignement du français dans mon groupe

204 c'est vraiment ma propre expérience. Heu, donc, quand je trouve que quelque chose est assez facile et les gens ne peuvent pas

205 comprendre, heu, là je réexplique et soit ça marche soit ça ne marche pas, et là il y a d'autres, je pense différemment, je pense

206 qu'il y a le problème de, enfin, problème, que les gens n'étaient pas scolarisés dans leur langue maternelle. Donc je fais des

207 liens avec leur propre langue maternelle ou s'ils ont une deuxième langue et la plupart de temps, les gens qui ont des

208 problèmes ce sont les gens qui n'étaient pas scolarisés.

209 e64 : Du tout.

210 E64 : Du tout ou très peu.

211 e65 : D'accord.

212 E65 : Dans leurs pays. Et du coup ils n'ont pas de base dans la grammaire de leur langue maternelle et s'ils ne peuvent pas

213 expliquer pourquoi ils parlent comme ça dans leur langue maternelle c'est très très difficile de comprendre pourquoi ça

214 fonctionne comme ça une deuxième langue, une langue étrangère. Donc, donc, voilà. Parfois, j'essayais de trouver, de

215 traduire quelques phrases dans leurs langues. Donc ça c'est quelque chose que je prépare chez moi en...comment on dit,

216 savoir...

217 e66 : en sachant que ça allait

218 E66 : En sachant que ça allait être difficile pour elle et c'est une turque plus précisément donc j'ai essayé de faire la
219 traduction des quelques phrases en turc pour le prochain cours de grammaire.

220 e67 : Donc, pour reprendre un peu ton idée. C'est ton parcours, enfin, ta façon d'apprendre le français mais aussi là de ce que
221 tu évoques peut-être pas que ça ? Parce que là tu parles de technique d'apprentissage.

222 E67 : Oui, après j'ai ma technique en tant qu'institutrice. Donc,

223 e68 : Ce qu'on entend.

224 E68 : Oui, donc quand j'ai enseigné à l'école j'ai eu, j'ai eu quatre ans de formation sur l'enseignement. Et même si le public
225 est différent je pense que j'utilise, oui, pas mal de méthodes dont j'ai utilisé en tant qu'enseignante. Par contre, la différence,
226 c'est que je n'ai pas la même posture. En tant qu'enseignante, moi, j'étais là, debout, les élèves assis, les tables l'un derrière
227 l'autre.

228 e69 : Oui, en rang.

229 E69 : Et moi je parlais et eux il fallait

230 e70 : écouter ?

231 E70 : Oui, ils écoutaient et il fallait savoir la réponse à la question que j'avais déjà donné, donc ils savaient. Et, donc il n'y
232 avait pas vraiment de la créativité, il n'y avait pas vraiment, je n'utilisais pas, je ne voyais pas mes élèves en tant
233 qu'individus tout le temps. C'était plutôt un groupe de trente élèves.

234 e71 : Oui.

235 E71 : Et là on est que dix, donc ça facilite, je peux vraiment savoir d'où les gens viennent et quel est leur parcours, s'ils
236 étaient scolarisés, pourquoi ils sont venus en France, quel est leur objectif, pourquoi ils apprennent le français, pourquoi ils
237 parlent bien ou pas, heu, je peux faire des hypothèses et tout, donc là je peux vraiment avoir même une méthode différente
238 par rapport à l'apprenant. Par rapport à ses connaissances linguistiques, par rapport à ses savoirs déjà acquis et ses objectifs.

239 e72 : Très bien. Et donc du coup maintenant tu parlais de la façon dont tu faisais le cours parce que tu fais un petit cours et à
240 quoi tu es plus attentive dans l'organisation de ton cours ?

241 E72 : Alors, pour l'organisation de cours...

242 e73 : Ou ta session, formation, comme tu veux.

243 E73 : Comment je l'organise ? Alors, déjà en sachant qui vient la prochaine fois, parce que comme j'ai déjà dit il y a des gens
244 qui font des Masters, il y a des gens qui ne font rien et qui veulent forcément apprendre le français pour entrer à l'université,
245 il y a des gens qui ont des familles donc pas de temps et chaque fois les gens qui viennent, ça change, donc ils m'envoient des
246 messages, demain je viens ou pas. Donc par rapport à ça j'organise mon cours à me disant demain j'aurai que des gens qui
247 ont un bon niveau donc je peux faire ça ou pas.

248 e74 : D'accord. Donc là tu es plus attentive à la constitution du groupe.

249 E74 : Oui, oui, oui, ça m'intéresse beaucoup et après j'organise mon cours, bah, j'écris dans un papier on va commencer avec
250 la correction des exercices que nous avons faits à la maison, qu'ils ont faits à la maison. Une dictée, la grammaire sur ça, le
251 vocabulaire sur ça. Et aussi les exercices qu'ils auront à la maison. La différence est que j'ai eu, aussi mon parcours ça m'a
252 aidé parce que moi en tant qu'apprenante au début je sentais que ce n'était pas assez ce que j'ai eu en tant qu'accompagnée,
253 accompagnée oui, que la professeur n'était pas, ne couvrait pas mes besoins.

254 e75 : L'ensemble de tes besoins.

255 E75 : Oui, du coup, c'est pour ça que j'ai eu besoin de travailler seule parce que je n'étais pas satisfaite. Donc, ça m'a
256 beaucoup aidée à être plus attentive à ce que les gens veulent et à ce qu'ils peuvent faire. Parce qu'ils ont des capacités
257 différentes donc

258 e76 : Donc, tu dirais que tu prends plus en compte la demande des autres puisque que toi tu sais que c'est important. Tu l'as
259 vécu.

260 E76 : Oui, par exemple, les gens qui sont très forts qui peuvent facilement tout apprendre, voilà.

261 e77 : Ils assimilent très vite.

262 E77 : Oui, exactement, un cours est assez. Il y a d'autre qu'il faut un mois pour comprendre une chose. Donc j'essaie de
263 travailler, je travaille dans mon groupe en plusieurs vitesses en fait. En même temps j'essaie de ne pas faire les gens qui
264 progressent vite, de ne pas les faire lâcher, s'ennuyer, donc j'essaie de leur donner de nouvelles choses tout le temps mais les
265 autres qui ne peuvent pas suivre je ne les laisse pas non plus, je fais des révisions, j'essaie de leur expliquer quand on est que
266 tout les... on refait de choses qu'ils n'ont pas comprises.

267 e78 : D'accord. Et donc ce qui serait intéressant c'est que tu me site un exemple d'accompagnement réussi.

268 E78 : Un exemple d'un accompagnement réussi.

269 e79 : Et pourquoi tu trouves qu'il est réussi.

270 E79 : Alors, heu, qu'est-ce que je peux dire.

271 e80 : Tu peux illustrer ce que tu viens me dire.

272 E80 : Oui, en fait, oui, heu, bah, oui, voilà. C'était une fille syrienne qui faisait des études en Bruxelles et qui est venue en
273 France juste pour apprendre le français et parce que son conjoint était là, qui était aussi étranger donc elle n'avait pas, elle ne
274 pouvait pas parler avec lui en français, il ne parlait pas très bien français. Donc, elle est venue, primo-arrivante, grande
275 grande débutante. Elle ne parlait pas du tout, elle ne comprenait pas du tout. Donc, c'était avec elle que j'ai commencé, elle
276 était ma première, une de mes premières élèves on peut dire. Donc avec elle j'ai commencé au mois d'octobre, novembre et
277 là elle est capable de parler, elle est capable de s'exprimer, elle comprend tout, elle a un très bon niveau, au niveau de la
278 grammaire et du coup c'était un accompagnement (mot incompréhensible) parce que

279 e81 : réussi.

280 E81 : Réussi. Parce que ce n'est qu'elle qui a progressé si vite. Elle et un ou deux autres dans le groupe. Heu, donc, je ne
281 voulais pas la laisser, je ne voulais dire : il faut que tu attendes les autres, ou il faut que tu travailles seule ou quoi que c'est
282 soit, donc j'ai travaillé avec elle comme je disais avec deux vitesse et aussi je lui ai donné des livres que je n'ai pas donné aux
283 autres pour couvrir ses besoins.

284 e82 : A la maison.

285 E82 : A la maison, donc elle, elle a fait ça à la maison et moi je suivais ce qu'elle faisait.

286 e83 : En plus.

287 E83 : En plus. Donc, si elle avait des questions sur le livre que je lui ai donné elle me les posait.

288 e84 : D'accord.

289 E84 : Je lui ai donné comme tout les autres aussi des exercices sur Internet, donc quand elle avait des questions elle venait au
290 cours le lendemain et elle me demandait, là je n'ai pas compris, par exemple. Mais c'était des choses que moi j'ai données
291 par rapport à son niveau et qu'elle faisait seule. Ce n'était pas pour tous.

292 e85 : Pas pour l'ensemble du groupe.

293 E85 : Pas pour l'ensemble du groupe.

294 e86 : D'accord.

295 E86 : Heu, voilà, parfois elle m'envoyait des messages sur Internet ou par mail ou elle me posait des questions du type si je
296 veux passer l'examen B2 pour entrer à l'université l'année prochaine, quand est-ce que je les passe, qu'est-ce qu'il faut que
297 j'étudie, est-ce que le passé simple est important etcetera etcetera. Donc quand elle avait des questions, on communiquait en
298 privé, dehors du cours.

299 e87 : Donc, elle avait des questions qui dépassaient le contenu du cours que tu devrais lui fournir.

300 E87 : Oui.

301 e88 : D'accord. Donc là, la question suivant je vais te poser mais tu as quasiment déjà répondu. Comment définiriez-vous
302 votre place au sein d'un groupe d'apprenants pendant un cours ? Et restes-tu uniquement au niveau collectif ou ouvres-tu
303 aussi vers la dimension inter individuelle ? Donc là je préfère plus te faire parler, plus sur, effectivement comment tu fais
304 interagir les..., si tu parles de la relation, enfin, si la dimension inter individuelle c'est ça, comment tu fais interagir les élèves
305 entre eux ?

306 E88 : Ah, les élèves entre eux. Heu, bah, j'avais commencé avec ça, je n'avais pas fait exprès, je n'avais pas beaucoup de
307 photocopie du coup je leur ai donné des exercices, donc il y avait une feuille pour deux et par hasard il y avait des niveaux
308 très très différents. Il y avait un niveau débutant avec un niveau assez, on peut dire, niveau avancé et j'ai réalisé que ça s'est
309 très bien marché entre eux les « niveau avancé » expliquaient les règles aux « niveau débutant » et en français. Donc on peut
310 parler de la métalinguistique, si on peut dire ça comme ça.

311 e89 : Méta communiqué.

312 E89 : Méta communiqué, oui. C'est-à-dire qu'elle avait bien intégré, elle avait bien compris la règle pour qu'elle puisse elle-
313 même l'expliquer à quelqu'un d'autre, donc ça c'était...

314 e90 : Elle avait bien compris les règles pour pouvoir les expliquer et elle avait bien compris les règles puisque qu'elle les
315 utilisait.

316 E90 : Elle les utilisait, oui.

317 e91 : Immédiatement.

318 E91 : Oui.

319 e92 : Un double, une double compréhension.

320 E92 : Oui, oui, oui. Ca je l'utilisais après mais, voilà, au début je n'ai pas fait exprès, c'était par expérience que je me suis dit
321 ça marche bien.

322 e93 : Tu l'as repéré et du coup maintenant tu l'utilises.

323 E93 : Je l'utilise, oui.

324 e94 : D'accord.

325 E94 : Heu, pour faire une petite parenthèse, au niveau de l'accompagnement j'ai aussi deux filles portugaises et elles ne
326 parlent pas du tout, elles n'ont pas très envie d'apprendre non plus. Parce qu'elles sont venues, parce que leurs familles, leurs
327 maris en fait ont trouvé du travail en France donc, bah, elles sont venues pour les suivre. Heu, du coup, là, ce n'est pas
328 tellement, ce n'est pas exactement, l'apprentissage d'une langue, pour apprendre la langue et entrer à l'université mais là on a
329 vraiment des objectifs très très différents, c'est pour juste communiquer, pour qu'elles puissent vivre en France. Donc, et là, il
330 y a, parfois, elles viennent avec un chèque qu'il faut remplir et on le fait ensemble, elles viennent avec un message sur leur
331 répondeur que quelqu'un a laissé un français et elles ne comprennent pas donc j'écoute et je leur dis ce qu'il dit. Donc je les
332 aide vraiment dans la vie quotidienne.

333 e95 : Donc là tu pars de leurs demandes, enfin, de leur vie quotidienne.

334 E95 : Oui, c'est elles qui viennent avec leurs demandes et elles disent : ici j'ai des problèmes, ici je ne peux pas faire ça et
335 avec elles je travaille plutôt tout ce qui est la vie quotidienne.

336 e96 : Et elles sont quand même incluses dans le groupe.

337 E96 : Oui, oui, elles sont incluses dans le groupe.

338 e97 : Et comment tu fais avec ces personnes dans le groupe ?

339 E97 : Alors, heu, dans les derniers...ça fait un mois que la directrice de l'association a changé, non a changé, a mis les deux
340 apprenantes, les deux portugaises qui ont un niveau assez débutant, très très débutant, avec une autre professeure. Du coup,
341 là, je peux travailler différemment mais avant, heu, comment je faisais ? Bon, j'essayais, je faisais un peu, je progressais un
342 peu plus lentement et je, le groupe progressait dans sa totalité plus lentement, puisqu'il fallait expliquer à ses deux dames qui
343 ne comprenaient pas facilement. Au niveau de la grammaire j'essayais de le faire le plus simple possible, au niveau du
344 vocabulaire c'était que du vocabulaire qui était très important pour la vie quotidienne, je ne faisais pas des trucs très
345 spécifiques, très durs etcetera, quelque chose que je fais maintenant qu'elles ne sont plus dans mon groupe.

346 e98 : Mais est-ce que, par exemple, tu leur as demandé de lire, enfin, écouter un message et comprendre le message. Est-ce
347 que tu le faisais partager dans l'ensemble du groupe ça ?

348 E98 : Oui, oui, oui. Parce que, bah, en fait, mon groupe c'est préparation du DILF. DILF c'est le premier examen et c'est un
349 examen pour les primo-arrivants qui dit qu'ils peuvent, qu'ils peuvent, heu, comment on dit, communiquer en, pas
350 communiquer en français mais vivre en France, faire les trucs les plus simples, d'aller faire de courses, d'aller envoyer,

351 poster un enveloppe etcetera. Alors, ça c'est la préparation mais par contre moi je ne reste pas qu'à ça. Je fais ça donc comme
352 ça c'est bon pour les portugaises, c'est bon pour les autres et ils peuvent passer l'examen à la fin de l'année mais vu qu'il y a
353 des apprenants qui sont très forts et qu'ils apprennent très vite, moi je les pousse un peu plus par rapport, toujours, à chaque
354 apprenant, heu je donnais du vocabulaire plus précis, de la grammaire plus avancée à certaines personnes.

355 e98 : En plus, ce que tu disais, tu articules avec la dimension, le collectif avec le... ce qui est indispensable, la demande, ce
356 qui est demandé, se faire atteindre le niveau pour atteindre le DILF plus après tu proposes à chacun en fonction, et ça tu
357 penses que c'est aussi par rapport à ce que toi tu as expérimentée ?

358 E98 : Oui, oui, oui. Je vois, c'est très impressionnant. Je vois en quelques apprenants moi. Je dis « elle travaille comme
359 moi ». Donc je sais ce que peux, comment je peux l'aider. Ca c'est très impressionnant, je ne pensais pas que ça pourrait
360 arriver, mais j'ai deux trois apprenants que je sais comment ils travaillent, je sais comment faire parce que c'était vraiment
361 ma propre expérience. Je vois

362 e99 : Ton propre parcours.

363 E99 : Mon propre parcours. Par contre, quand il y a des apprenants comme la dame qui n'était pas scolarisée et là ce n'est pas
364 du tout moi et donc j'ai du mal à comprendre ce qu'il faut, là, j'essaie des différentes techniques. Et au niveau de posture, là,
365 ce n'est pas du tout comme quand j'étais enseignante, c'est un rond de table donc

366 e100 : Un cercle.

367 E100 : Un cercle. Donc, on est tous ensemble.

368 e101 : C'est-à-dire que tu es au même niveau que les apprenants.

369 E101 : Oui, oui, même si j'enseigne quand même. C'est moi qui donne les règles de la grammaire. Donc parfois je... j'ai
370 deux rôles, je le rôle de l'enseignante et le rôle de l'accompagnatrice. Donc,

371 e102 : Que tu différencies.

372 E102 : Oui, parfois, j'enseigne, donc en tant qu'enseignante, j'enseigne, je suis au tableau et je donne les règles, je dis ça
373 c'est comme ça, ça c'est comme ça.

374 e103 : Tu donnes des savoirs.

375 E103 : Oui.

376 e104 : Pour toi ça c'est la posture de l'enseignante.

377 E104 : Ca c'est la posture de l'enseignante. Oui.

378 e105 : Oui, et l'accompagnatrice ?

379 E105 : L'accompagnatrice voit les besoins de chacun, elle différencie la règle que je viens de dire, de le dire autrement heu,
380 pour que chacun, par rapport à ce que j'ai devant moi pour qu'il puisse comprendre. Donc je n'explique de la même façon par
381 rapport à l'apprenant que j'ai.

382 e106 : Oui, ce que tu as dit. Donc tu adaptes tout, tout le temps.

383 E106 : J'adapte tout, même mon discours, même mon vocabulaire, parce que pour les avancés j'essaie de parler mieux pour
384 les aider, parce que je sais que quand je parle ils apprennent, ils apprennent, bah, pour les autres, heu, pour le niveau débutant
385 j'essaie de parler le plus simplement possible.

386 e107 : D'accord. Donc ça va rejoindre la question suivante. Qu'est-ce qui facilite pour toi l'apprentissage du français chez les
387 primo-arrivants.

388 E107 : Alors, qu'est-ce qui facilite pour moi l'apprentissage du français chez les primo-arrivants. Ce qui facilite c'est leur
389 langue maternelle, parce qu'ils ont tous, c'est moi qui ai demandé de venir avec un dictionnaire pour, parfois c'est...

390 e108 : Bilingue ?

391 E108 : Bilingue. Français et leur langue maternelle parce que pas tous les mots veulent dire la même chose dans toutes les
392 langues, même si j'explique en français aux grands débutants ce n'est pas forcément..., ils ne peuvent pas toujours
393 comprendre, donc ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants c'est là, le lien qu'ils peuvent faire avec leur langue
394 maternelle. Même, voire traduire les mots simples français à leur langue maternelle.

395 e109 : Immédiatement dans le cours.

396 E109 : Immédiatement dans le cours oui, toujours je l'explique en français mais parfois ce n'est pas assez, ce n'est pas
397 suffisant. Heu, et leur parcours, leur lien avec leur langue maternelle, si elle est bien acquise ou pas, s'il y a des..
398 e110 : Ah oui, tu fais référence à leur parcours scolaire plutôt.
399 E110 : Oui, voilà.
400 e111 : Parce que tu l'as déjà dit tout à l'heure.
401 E111 : Oui, voilà, voilà, leur parcours scolaire dans leur langue maternelle ou deuxième langue, langue seconde, ou langue
402 étrangère.
403 e112 : Oui, parce que déjà, ils ont fait comme toi, d'avoir appris une langue et peut-être même le français..
404 E112 : C'est une troisième, quatrième langue. Il y a par exemple...et je le vois, je n'ai pas beaucoup d'expérience mais j'ai
405 dix apprenants, les apprenants qui ont déjà une maîtrise à une deuxième langue et les apprenants qui parlent plus de quatre
406 langues, ils apprennent beaucoup plus facilement et plus rapidement le français que les apprenants qui ne connaissent même
407 pas leur propre langue.
408 e113 : La grammaire.
409 E113 : Ne connaissent pas bien leurs langue maternelle, oui.
410 e114 : D'accord et est-ce que, une question un peu annexe, mais est-ce que leur parcours de vie à une incidence aussi à ses
411 apprentissages. Par exemple est-ce que les gens qui viennent en France, qui ont ces contraintes, comme tu parlais des
412 portugaises, elles apprennent moins bien et les gens qui immigreront, enfin, parce qu'ils le souhaitent apprennent plus ou moins
413 facilement d'après toi.
414 E114 : Bah, oui, oui, oui, c'est sûr, en fait, oui, ça dépend de l'objectif qu'ils ont, par exemple les gens qui veulent entrer à
415 l'université sont très très motivés parce qu'ils ont un vrai objectif qui est pour eux.
416 e115 : Ils sont venus en France pour aller à l'université française.
417 E115 : Oui, voilà.
418 e116 : D'accord, et donc là, c'est, la trajectoire est faite.
419 E116 : Oui, ils ont le... le but est au mois de mai niveau B2.
420 e117 : Voilà.
421 E117 : Voilà. Donc, là c'est clair. Mais les gens qui sont venus en France parce que leur mari a trouvé un travail mais ce
422 n'était pas vraiment leur choix ou peut-être qu'ils ne veulent pas être ici, bah, je le vois qu'ils ne sont pas si motivés, ils
423 progressent beaucoup moins vite, ils ratent beaucoup de cours et ça c'est aussi parce qu'il faut qu'ils travaillent. Donc, c'est
424 aussi très très important. Il y a des gens qui, soit il faut qu'ils travaillent pour vivre, donc, elles, les portugaises, elles
425 travaillent en tant que femmes de ménages, donc ça c'est un travail assez fatigant, même si elles ne travaillent pas elles sont
426 fatiguées, donc parfois, elles ratent beaucoup de cours en fait et il y a des gens qui sont déjà, j'ai trois apprenants qui font un
427 Master 2 en France mais en anglais, c'est un Master international. Donc eux leur priorité c'est le Master, c'est de faire un
428 mémoire en anglais, donc, déjà il faut qu'ils apprennent l'anglais, heu, parce qu'ils n'ont pas tous la maîtrise parfaite de la
429 langue anglaise. Donc, là, forcément le français c'est en deuxième, ce n'est pas une priorité.
430 e118 : Ce n'est pas une priorité non plus. Mais pourtant, est-ce qu'ils apprennent autant ?
431 E118 : Alors, après, oui, après ça dépend, non, ils apprennent moins vite que les gens qui sont là pour apprendre le français
432 qu'ils font rien d'autres à côté, donc ça c'est sûr, mais après, les gens, les trois personnes qui font l'anglais et qui apprennent
433 le français, on peut voir trois niveaux différents qui sont en rapport avec leur motivation. Il y a par exemple, la motivation...
434 Par exemple, il y a une fille qui est australienne, donc, forcément, l'anglais
435 e119 : elle maîtrise.
436 E119 : Elle le maîtrise, il n'y a pas de problème, donc elle peut même s'il y a un Master à côté, elle peut s'investir en
437 français. Elle rate beaucoup de cours parce qu'elle a des cours à l'université mais par contre elle progresse plus vite que les
438 autres deux qui sont d'origines turque et syrienne, donc, donc, il faut qu'ils travaillent plus pour leur Master en anglais, parce
439 que déjà ils ont une difficulté. Donc, oui, donc c'est le parcours, c'est la motivation, c'est l'objectif, heu, oui et c'est le temps.
440 e120 : Le temps qu'ils peuvent mettre.

441 E120 : Oui, le temps qu'ils peuvent mettre, même s'il y a la motivation et tout parce que je le vois et bah parfois ce n'est pas
442 possible.

443 e121 : D'accord. Et donc tu prends tout ça en compte pour l'accompagnement.

444 E121 : Oui, je prends tout ça en compte pour l'accompagnement et pour les motiver, on peut dire. Parce que je vois que,
445 parfois, qu'elle par exemple, elle n'a pas de problème au niveau de motivation, elle est motivée mais elle ne peut pas
446 progresser parce qu'elle n'a pas de temps. Donc, moi, je sais que je ne peux pas la forcer à faire ça ou je ne peux pas lui
447 donner faire un examen telle date donc je m'adapte. Parfois, il y a des gens qui, qui, qui ne sont pas motivés mais qui ont
448 comme objectif d'entrer à l'université par exemple, ça j'ai un exemple comme ça. Et ça c'est encore plus difficile parce que
449 là c'est la motivation qui compte donc avec lui j'essaie de le motiver plutôt que de lui faire apprendre le français.

450 e122 : de lui donner la base de français.

451 E122 : Oui, voilà. Parce que je pense que pour lui c'est premièrement de comprendre pourquoi il est là, pourquoi il faut
452 apprendre le français. Pour moi c'est plutôt un choix de sa femme que de lui-même, donc, voilà, je le trouve, je trouve qu'il
453 est un peu forcé, il vient sans vraiment le vouloir.

454 e123 : Ca ne lui appartient pas, ce n'est pas sa demande.

455 E123 : Oui, même si il dit que oui, lui il dit que oui mais d'après ce que je

456 e124 : j'en comprends

457 E124 : J'en comprends, ou que la relation que j'ai avec lui, bah ce n'est pas vraiment ce qu'il veut faire.

458 e125 : Donc là tu travailles sur ça.

459 E125 : Sur la motivation, ou sur l'explicitation, pourquoi tu es là, qu'est-ce que tu veux faire.

460 e126 : Oui, d'accord. Et donc, tu as commencé à y répondre plusieurs fois mais pour préciser, quelle est la place pour toi de
461 la langue maternelle des apprenants dans ton enseignement ?

462 E126 : Heu, heu, la langue maternelle, moi je dirais aussi la langue, une deuxième langue étrangère, heu, elle est très...au
463 centre, au centre de l'apprentissage de la langue française. J'ai des apprenants qui viennent du même pays, donc ils parlent
464 ensemble à, dans leur langue, pour peut-être expliquer l'un à l'autre quelque chose qu'il n'a pas compris, ils expliquent en
465 russe par exemple et ça, ça ne m'embête pas du tout. C'est une chose qui, je dis qu'il faut faire.

466 e127 : Donc, tu dis que c'est central, donc comment tu vois les langues maternelles des apprenants dans ton, dans la place
467 centrale, comment tu pourrais décrire ça ?

468 E127 : Je laisse par exemple, si quelqu'un ne comprend pas ce que je dis en français, je laisse quelqu'un qui peut lui
469 expliquer peut-être en anglais ou dans la langue, dans sa langue maternelle, je laisse faire. Donc, voilà, donc, je ne dis pas
470 qu'il faut parler... parce que moi, j'ai eu par contre ça. En tant qu'apprenante, mes professeurs de français me disaient que là
471 non tu ne parles pas en grec avec ta copine pendant le cours, tu parles en français et tu essaies de lui expliquer en français,
472 même si vous vous comprenez et vous pouvez très facilement lui expliquer en grec. Donc j'ai eu ça en tant qu'apprenante et
473 je trouve que ce n'est pas, le fait de ne pas parler ta langue maternelle, de ne pas, de ne plus s'exprimer dans sa, dans ta
474 langue maternelle, je trouve que ça ne facilite pas l'apprentissage d'une nouvelle langue. Je pense que ce n'est pas comme ça
475 qu'on va apprendre une langue. Ce n'est pas en supprimant les autres langues qu'on connaît qu'on va apprendre une nouvelle
476 langue. C'est tout nos savoirs, nos connaissances linguistiques qui vont nous aider à acquérir une nouvelle langue.

477 e128 : D'accord.

478 E128 : C'est pour ça que je dis que c'est au centre.

479 e129 : Donc c'est

480 E129 : Où on se base.

481 e130 : c'est le pivot où on peut nous appuyer.

482 E130 : Voilà, oui, on se base dans les connaissances

483 e131 : On se base, c'est ça.

484 E131 : Dans les savoirs déjà acquis pour apprendre, pour avoir de nouveaux savoirs.

485 e132 : D'accord. C'est clair. Alors, utilises-tu les nouvelles technologies à ton travail et comment ?

486 E132 : Oui, alors, heu, comme j'ai déjà dit c'est un groupe avec les apprenants qui viennent de partout, avec des langues
487 maternelles différentes, leurs objectifs sont différents, la raison pour laquelle ils apprennent le français ce sont différentes
488 donc, j'ai eu du mal au début de comprendre comment je peux enseigner, comment je peux les aider apprendre le français, un
489 groupe si diversifié
490 e133: Diversifié, oui, tout à fait.
491 E133 : que ça. Heu, bah, du coup la solution que j'ai trouvée c'était Internet. Et c'était facebook. Donc ce que j'ai fait, c'était
492 de créer un groupe ou un groupe privé, où il y avait que moi avec mes apprenants, où je mettais en fait ce que nous avons vu
493 pendant le cours pour les gens qui ne pouvaient pas venir parce qu'il y a plusieurs gens, comme j'ai déjà expliqué
494 plusieurs..., les gens ne peuvent pas venir pour des raisons différentes. Donc, déjà, j'ai fait ça, comme ça ils ne perdent pas,
495 ils ne ratent pas de, ils ne ratent pas de cours quoi. Donc,
496 e134: Ils ont tous les matériels que tu proposes en cours ?
497 E134 : Voilà, parce que j'ai dit ce que nous avons fait et je scanne et j'envoie aussi les feuilles, les pages et tout ça. Donc,
498 donc, la première chose que j'ai fait avec Internet c'est ça et deuxième chose c'est ce que j'ai déjà dit, c'est la
499 communication. Donc, dans ce groupe je peux parler, je peux déjà organiser des cours, organiser des excursions, aller au
500 festival des langues tous ensemble etcetera. Si les gens ont besoin de me contacter c'est très facile de me contacter, de
501 m'envoyer un message, de dire qu'ici j'ai un problème ou demain je veux aller à l'université pour m'inscrire, qu'est-ce que je
502 dis, comment je construis les phrases, aussi les apprenants, les portugaises, heu, plus précisément, elles voulaient juste
503 acheter un livre je leur ai fait la phrase entière, donc des choses auxquelles on ne pense même pas mais c'est très très
504 important pour un primo-arrivant.
505 e135 : Et donc les femmes portugaises t'ont posé la question sur facebook et toi tu as traduit ?
506 E135 : Alors, oui, oui, (rire) parce que soit elles essaient toujours d'écrire en français mais parfois ce n'est pas claire ce
507 qu'elles veulent dire, soit elles m'envoient la traduction, elles écrivent en portugais dans une page qui fait la traduction
508 directe et elles m'envoient la traduction directement donc,
509 e136 : Et tu vérifies si c'est correcte ou pas.
510 E136 : Oui.
511 e137: D'accord.
512 E137 : Oui, on travaille comme ça.
513 e138 : D'accord.
514 E138 : Donc, voilà, Internet et les nouvelles technologies pour moi c'est un très très bon outil pour suivre, pour suivre mes
515 apprenants, pour que les apprenants puissent me suivre, comment on peut, je peux vraiment les accompagner. Dès qu'ils ont
516 un problème ils peuvent me contacter...
517 e139 : C'est-à-dire d'après ce que tu viens de dire que c'est un prolongement de ton cours et en même temps c'est le début du
518 prochain cours.
519 E139 : Heu, je ne fais pas de cours sur Internet, en fait. Je donne des exercices, je donne ce que nous avons vu, je dis par
520 exemple la dictée, ou on a fait la page 12, mais ça ne veut pas dire, je ne dis pas la règles de la grammaire qu'on a vu, je dis
521 on a vu le Passé Composé point, c'est tout. Après si quelqu'un a plus de problèmes avec ça, heu, je lui donne une page sur
522 Internet ou je scanne ce que nous avons déjà fait et je lui donne pour voir, pour faire plus d'exercices. Par exemple, si on a
523 fait le Passé Composé et quelqu'un n'était pas là, je mets aussi un lien sur Internet où il peut trouver la règle, les règles.
524 e140 : D'accord.
525 E140 : Et après, il étudie seul et il me demande s'il y a plus de questions. Après je mets sur Internet aussi, je mets beaucoup
526 d'exercices sur facebook qu'on peut trouver sur Internet. Donc, ils appuient directement sur le lien, ils font des exercices. Ca
527 c'est à eux de le faire, chez eux, s'ils ont du temps, il n'y a pas de question d'évaluation ou de quoi que c'est soit. Et ils
528 viennent avec leurs questions. Voilà, c'est comme ça que je les aide. Donc chacun travaille avec ses rythmes et adapte à ce
529 que je donne et à ses objectifs. Et moi j'essaie toujours de penser à ce que les gens veulent pour trouver des exercices qui
530 peuvent être utiles pour eux.

531 e141: D'accord. Donc, c'est tout, c'est que des avantages.

532 E141 : C'est que des avantages, oui, pff, non, alors, heu, un inconvénient c'est que la, il y a une personne qui est assez âgée et

533 qui ne sait pas utiliser Internet.

534 e142 : Ce n'est pas un inconvénient à ce que tu proposes.

535 E142 : Non, mais elle par exemple, elle ne peut pas suivre des cours.

536 e143 : C'est ça l'inconvénient, oui, d'accord.

537 E143 : Sur Internet. C'est la portugaise précisément, donc elle ne peut venir parce qu'elle travaille. Et je ne peux pas l'aider

538 différemment parce qu'elle n'a pas accès sur Internet. Donc, voilà.

539 e144 : Donc, un inconvénient c'est quand on ne maîtrise pas l'outil.

540 E144 : Oui, oui, oui.

541 e145 : Mais sinon, par rapport à ce que tu proposes.

542 E145 : Par rapport à l'accompagnement non. Internet c'est, en fait, c'est l'outil pour accompagner, parce que quand tu as une

543 heure de cours. Non, moi je fais mon stage, c'est 490 heures pour l'année, donc, je fais trois heures par semaine, quatre fois

544 par semaine, donc douze heure par semaine on peut dire. Pendant les douze heures par semaines, quand j'ai un groupe de

545 douze apprenants c'est assez difficile, je le fait quand même mais c'est plus difficile de trouver, d'être, de parler

546 individuellement, de voir chacun en tant qu'individu donc c'est, c'est facebook qui m'a beaucoup aidée à faire ça. Je peux

547 communiquer, je peux donner des exercices qui sont utiles pour chacun.

548 e146 : Mais tout le monde peut voir que tu donnes des exercices différenciés.

549 E146 : Oui, oui, oui.

550 e147 : D'accord. Tout le monde sait que chacun peut avancer à son rythme et que chacun avance à son rythme.

551 E147 : Oui, c'est sûr, parce qu'ils le savent. Les gens qui ne sont pas motivés mais si je donne des exercices, ils viennent la

552 prochaine fois, ils n'ont pas de questions donc je sais qu'ils n'ont pas fait des exercices vu qu'il n'y a pas de questions sur ça.

553 Il y a d'autres qui viennent toujours avec cinq questions quoi. Donc, ça veut dire qu'ils sont suivi ce que je leur ai donné

554 mais c'est exactement pour ça que je ne demande pas tout, je ne force pas les gens à les faire et je cible, je dis toi tu peux

555 faire ça si tu veux, toi je pense que ça serait bien si tu veux acquérir le niveau B2 de travailler plus sur ça etcetera. Et parfois,

556 c'est eux qui viennent me voir pour demander ce qu'il faut faire.

557 e148 : D'accord. Et bah voilà pour l'ensemble des questions qui étaient intéressantes, enfin, indispensables de te poser donc,

558 est-ce que maintenant tu penses que tu as appris quelque chose pendant notre échange que tu penses que tu ne savais pas

559 avant ?

560 E148 : Et oui, je peux dire, quoi que ce sont des questions auxquelles j'ai déjà.., que je me suis déjà posées quand j'ai

561 commencé à faire mon stage en fait, c'est la place de la langue ; de la langue maternelle, je vois après de cet entretien que

562 pour moi au moins c'est très important mais c'est quelque chose que je vois aussi à mes apprenants. Donc, ce n'est pas que

563 moi, je pense, qui pense comme ça. Tous les gens étrangers sont intéressés à d'autres langues, ils aiment entendre d'autres

564 langues, j'ai un russe qui chaque fois qu'il entend les jeunes filles portugaises parler en portugais, il est très attentif, il aime

565 beaucoup la langue et il a même appris quelques mots parce qu'il habite près de chez elles donc ils parlent etcetera, donc il

566 les aide avec le français et il apprend le portugais. En tout cas, autour des langues il y a une richesse énorme qu'il ne faut pas

567 supprimer pendant les cours d'une langue étrangère, il ne faut pas dire que là on apprend le français et donc on oublie toutes

568 les autres, on ne parle pas d'autres langues etcetera.

569 e149 : Donc, finalement, tu penses que ce qui était le plus important pour toi c'est...

570 E149 : Bah, c'est la langue maternelle, et que c'est très impressionnant aussi de voir que les apprenants eux-mêmes ils font

571 les liens, ils disent ah oui, ça, quand j'ai expliqué quelque chose en français, ils disent, ah oui, ça en roumain, par exemple

572 e150: Dans ma langue

573 E150 : On dit pareil, ça les pronoms personnels c'est la même chose, cette règles de grammaire c'est la même. C'est eux-

574 mêmes qui font le lien entre leur langue maternelle sans, sans, ce n'est pas moi qui leur dis de le faire.

575 e151 : Et qui te signifie.

576 E151 : Oui, oui, oui, donc je vois que les apprenants aussi ils font le lien eux-mêmes.
577 e152: Parce que tu les autorises.
578 E152 : Parce que je l'autorise, oui, oui, c'est quelque chose que je n'ai pas eu avant, en tant qu'apprenante.
579 e153: Voilà. C'est la différence entre l'apprenant avant et maintenant c'est la formatrice.
580 E153 : Oui.
581 e154: D'accord. Et qu'est-ce qui a été important du coup pour toi dans notre entretien ?
582 E154 : Heu, qu'est-ce qui été important pour moi dans l'entretien, c'était toute cette notion de l'accompagnement et de voir,
583 voir qu'un enseignement ce n'est pas que ça. Quand on enseigne une langue on ne fait pas que ça. Il y a une partie de
584 l'enseignement mais il y a une grande partie de l'accompagnement. Sinon, si on voit un groupe comme un groupe et non pas
585 comme un groupe de dix apprenants différents, avec leur parcours, avec leurs objectifs, avec leurs langue maternelle, c'est
586 presque qu'impossible d'être efficace à l'enseignement d'une langue. Il faut prendre en compte de l'individu, de la personne
587 qui est en face.
588 e155 : Bon bah merci !
589 E155 : Merci !

Annexe 5 : Entretien avec Sandrine

Le 19 mars 2014 à Olivet. Durée 1h17m28s

- 1 s1 : Alors, j'ai une grille d'entretien. Il y a huit questions à peu près. Si cela ne vous dérange pas, je prendrai des notes
2 pendant que vous parlez.
- 3 S1 : Tu peux me tutoyer?
- 4 s2: Ah, oui. Bien sûr! (rire) Alors, euh, parfois je vais t'arrêter pour poser plus de questions, ce n'est pas pour t'embêter c'est
5 plus pour être sûre que j'ai bien compris ce que tu voulais dire. Alors, est-ce que tu peux exposer ton parcours scolaire et
6 professionnel brièvement.
- 7 S2: Scolaire, bah j'ai étudié au Chili.
- 8 s3: hm hm
- 9 S3: Douze années. Enfin, six années l'école primaire, six années le secondaire, le baccalauréat scientifique et puis après, je
10 suis partie faire mes études à Moscou. J'ai étudié cinq années l'agronomie.
- 11 s4: D'accord.
- 12 S4: Je me suis diplômée en ingénieur agronome à Moscou.
- 13 s5: Et après, du coup ça c'est le parcours scolaire
- 14 S5: et universitaire
- 15 s6: et universitaire. Et professionnel?
- 16 S6: Professionnel. En chili j'ai travaillé en arrivant, le temps que mon mari trouve du travail, j'ai travaillé comme assistante
17 dans le département de botanique à l'école de vétérinaire en Chili, à l'université en Chili. Là j'ai fait de la botanique et puis
18 on est partis à Patagonie.
- 19 s7: Ah, oui !
- 20 S7: Et là, j'ai travaillé comme agronome dans le département des ressources naturelles.
- 21 s8: D'accord.
- 22 S8: Pendant presque que trois ans.
- 23 s9 : hm hm
- 24 S9: Alors, pour ce travail, j'ai suivi des formations, de petites, des spécialités quoi. Celle qui m'a paru la plus intéressante
25 c'était apprendre, apprendre à voir les reliefs avec la photographie aérienne.
- 26 s10: D'accord !
- 27 S10: C'était un truc que je ne connaissais pas du tout et qui m'a servi par la suite. Et puis, euheuh, le coup de temps m'a fait
28 arriver en France. Là je ne savais pas quoi faire. Ma fille avait juste juste, qui a eu deux ans ici et je ne trouvais pas d'école,
29 donc j'étais coincée et je me suis inscrite à la fac d'Orléans où j'ai eu l'équivalent maîtrise, ils m'ont mis à faire un DEA. En
30 fait, ils étaient gentils comme tout avec moi, j'ai très vite compris après qu'ils avaient besoin de quelqu'un qui comprenne le
31 russe. Ils avaient tout un tas de documentation sur la multiplication des vitro qui arrivait de Russie et il y avait un doctorat,
32 enfin un jeune qui commençait son doctorat qui avait besoin la traduction. Bon, moi ça ne me gênait pas parce que je voulais
33 bien faire quelque chose mais j'avais très peu de temps à passer là-bas, parce qu'il fallait chercher Claudia (sa fille), il fallait
34 là poser chez des copains, enfin, bref, c'était, c'était dur. Et j'ai commencé, donc, travailler chez moi puisque c'était la
35 traduction.
- 36 s11 : D'accord.
- 37 S11 : Et petit à petit j'ai laissé tomber puisque ce n'était pas pour moi en fait. J'ai appris le français technique comme ça. Et
38 j'ai laissé tomber parce que je suis arrivée en 74 et en janvier 76 ils m'ont proposé un poste, j'ai commencé à travailler
39 comme enseignante au lycée Horticole à Orléans.
- 40 s12 : D'accord.

41 S12 : Et là j'ai commencé à faire une heure, deux heures et puis tout un coup j'étais en plein-temps même plus que plein. Et,
42 j'aurai cherché un travail ailleurs mais très vite ils m'ont dit qu'ils allaient créer un laboratoire et qu'il fallait que je le conçois
43 quoi. Donc j'ai demandé d'l'aide au prof de la fac. J'avais surtout traduit des choses mais je n'avais rien fait pour moi-même
44 et ils m'ont conseillée et tout et j'ai créé alors le premier laboratoire in vitro au niveau scolaire. Et comme il était bien conçu
45 et tout et tout et bien j'ai commencé à recevoir des visites de toute la France. EuhEuh, des profs qui voulaient connaître l'in
46 vitro, j'ai participé au CRDP. Je ne sais pas si tu connais ça. Centre...c'est la bibliothèque des enseignants en fait,
47 documentation pédagogique.

48 s13 : D'accord. Documentation pédagogique. Oui, oui !

49 S13 : Voilà.

50 s14 : Et qu'est-ce que tu as fait à CRDP ?

51 S14 : Ah, bah, ils ont financé la venue..., ça c'était à la fin, parce qu'à ce temps-ci j'ai enseigné aux élèves aussi, après on
52 m'a carrément détachée, on m'a enlevé des cours traditionnels et je faisais, j'ai gardé la Botanique à BTS et puis le reste
53 c'était que les in vitro. On a créé un stage et certificats de spécialisation fonctionnaient très très bien où j'aidais les jeunes qui
54 avaient une formation déjà. Ça allait de BTS 1 à maîtrise, qui venaient se former. Mais j'ai créé des certificats et j'ai fait appel
55 à la fac pour les cours les plus coûteux quoi. Et ça a duré six mois, j'étais financée par la région et puis il est arrivé un
56 moment où la multiplication des in vitro est devenue une chose assez connue et le ministère de l'agriculture l'a fait entrer au
57 programme et donc du coup ce n'était plus nécessaire mais il y avait un moment où les profs sont venus, j'ai fait des
58 formations pour voir comment ils étaient en labo, enfin, il fallait bien démarrer quelque chose. Et pour créer le labo et pour
59 savoir un peu moi comment démarrer, mon directeur m'a amené un peu partout en Europe pour visiter des labos.

60 s15 : D'accord !

61 S15 : Belge, Allemand, enfin j'ai profité bien et puis vers les années 80, non pardon, vers les années 90. Fin des 80 on l'a
62 créé, vers les années 90 les élèves étaient déjà formés, il manquait juste l'éducation nationale qui se mêle. Donc dans le
63 programme de l'éducation nationale il n'y avait pas encore ça, donc j'ai fait des cours pour les classes de seconde mais le
64 service CRDP s'est mêlé. Et je suis allée aux classes de seconde et puis j'ai proposé aux classes de troisième.

65 s16 : hm hm

66 S16 : Puisque c'est rentré à l'époque en classe de seconde et j'ai fait par la CRDP, je suis allée à tous les troisièmes de, dans
67 toutes les classes de troisièmes de vastes collèges à Orléans. J'ai constaté des différences.

68 s17 : D'accord !

69 S17 : C'était incroyable. Il y a des collègues qui sont très très fortiches qui ont des niveaux, qui ont des salles, des locaux et
70 une autre où un élève s'est fâché, il a jeté des microscopes par terre. C'est dingue, ha, enfin la différence c'est... bon. Mais,
71 voilà, c'est. Et puis tout ça, m'a fait aussi, m'a formée parce que ce n'est pas juste parler « in vitro », il fallait quand même
72 que je sois à jour parce que quand on avait des gens qui savaient, qui étaient plus forts que moi à biochimie bah je ne pouvais
73 les former et donc je faisais tout ce qui était plante pour compléter la formation, pour tout ce qui était chimie on les libérait,
74 les cours, et on a commencé à amener des élèves à la bibliothèque à la fac pour qu'ils puissent accéder à des, enfin, comme
75 on travaillait avec des profs de la fac c'est, je les amenait et après ils connaissaient les chemins, ils fonctionnaient pendant le
76 temps libre pour qu'ils puissent travailler tous seuls.

77 s18 : hm hm

78 S18 : Mais ça dépendait vraiment des niveaux et puis il y avait beaucoup des gens qui finissaient leurs études chez nous et ils
79 voulaient le faire, ils étaient obligés pour pouvoir être admis. Ils devaient avoir un minimum de six mois. Donc connaître un
80 peu la vie professionnelle.

81 s19 : Oui.

82 S19 : Et donc, ça permettait de ne pas avoir des élèves de deux ou trois personnes de la même classe. C'était vraiment des
83 groupes qui se sont formés. J'ai eu une femme SDF, c'était dur ha, et on a eu des gens qui avaient des niveaux d'études
84 intéressants. Par exemple, un mec qui avait deux ans de fac de médecine qui avait laissé tomber parce que sa copine a tombée
85 enceinte, enfin, il a assumé, mais il était fils de...j'arrive pas à me rappeler la ville, près d'Agen, voilà, il était fils d'un

86 fruiticulteur, quoi et qui avait vécu toujours... et qui savait comment faire mais il n'avait aucunes études d'agriculture... de
87 rien. Donc il est venu plutôt pour se donner un peu plus de confiance à lui, on lui a fait des cours particuliers pour qu'il soit
88 plus un pépiniériste et le mec il est parti ravi quoi. Donc, en fait c'était des cadres différents, et puis finalement les vitro a été
89 connu donc en 90 c'était fini le travail d'adultes et j'ai complété avec les classes du troisième, du cinquième et après c'était
90 fini quoi.

91 s20 : D'accord.

92 S20 : J'ai commencé à prendre mes cours normalement quoi. Et puis c'était trop tard pour partir ailleurs, c'était...j'étais déjà
93 restée là, les enfants étaient en train de grandir. Je me suis séparée aussi donc, je me suis dit bon. Même si je ne gagne pas
94 beaucoup je préfère avoir la tranquillité et puis permettre à mes enfants de s'enraciner aussi. Ils sont ici depuis.... Claudia
95 avait 5 ans quand nous sommes arrivés ici, elle a 42 maintenant Donc, elle est vraiment chez elle quoi.

96 s21 : Oui.

97 S21 : Je pense que c'était important ça. Mons fils habite à Paris mais il sait très bien que chez lui c'est ici quoi donc j'ai
98 réussi à les enraciner quoi. Et ils n'ont jamais nié l'appartenance au Chili. La preuve c'est que tous les deux sont plutôt
99 linguistes. Mons fils c'est des langues quoi et bon tant mieux quoi mais voilà. Alors, ici j'ai fait des formations ou des
100 courtes-durées surtout par rapport à in vitro.

101 s22 : D'accord. Hm hm. Du coup ça c'était toute ta vie, après?

102 S22 : J'ai pris ma retraite dans le même lycée. Je suis restée là tout le temps.

103 s23 : ah oui. Après la retraite alors ?

104 S23 : Mais la retraite c'était en novembre 2011, donc c'est tout nouveau ha !

105 s24 : Oui.

106 S24 : Ma mère elle habite au Chili. Et donc je me suis dit que je vais au Chili quand je serai à la retraite pour aller un peu plus
107 longtemps que le mois d'hiver, pendant l'été ici quoi. Donc en 2012 et 2013 je suis allée pendant trois mois, trois et demi au
108 Chili. Et c'est une longue période quoi. Et, en même temps j'ai commencé à travailler à Olivet Solidarité.

109 s25 : Oui, ça c'est l'association à Olivet.

110 S25 : Voilà, voilà.

111 s26 : Olivet Solidarité.

112 S26 : Avec l'objectif pour moi, je l'avais dit, moi je ne veux pas enseigner le français aux gens qui parlent bien français.

113 s27 : Oui.

114 S27 : Parce que je ne me sens pas compétente de... en revanche je viens travailler avec des étrangers. J'avais commencé avec
115 une classe. Je n'étais pas enseignante. Je me formais, donc j'assistais à des cours, éventuellement, je l'étais, mais j'ai assisté à
116 des cours. Et une fois que j'étais en train d'assister à ces cours j'ai vu une russe arriver, qui parlait et j'ai entendu une prof qui
117 lui disait alors... il parle italien. Et j'écoute, et je dis, et bah dit donc, italien ça doit être dur, c'est bizarre je comprends quand
118 même et puis tout à coup j'ai réalisé mais ce n'est pas d'italien c'est russe. La femme était Italienne mais elle parlait russe.
119 Elle était ravie, je parlais, je pouvais parler et moi le russe je l'avais oublié. J'étais ravie aussi de pouvoir le pratiquer.

120 s28 : Oui.

121 S28 : Et donc le cours est terminé, on est restées au moins une heure et demie à parler et puis elle m'a dit tu ne pourrais pas
122 m'enseigner le français ? J'ai dit si tu veux je parle avec Danielle (responsable pédagogique) et puis on verra. Et puis
123 Danielle m'a dit, bah écoute, c'est parfait.

124 s29 : (petit rire)

125 S29 : Et voilà, c'est comme ça que j'ai eu ma première élève. C'était Emilie. Et j'ai eu, le premier mois je pense qu'on parlait
126 beaucoup plus russe que français mais elle suivait d'autres cours ha. Elle suivait trois fois par semaine.

127 s30 : A l'association.

128 S30 : Oui, à l'association avec des profs de français et elle me racontait ses malheurs. Elle me disait « mais j'ai rien compris,
129 je ne peux pas » et elle restait là. Alors, je ne sais pas, à un moment donné j'étais presque que, un peu assistante sociale,
130 psychologue mais pas d' cours de français he.

131 s31 : Ah, oui.

132 S31 : C'était une sorte d'aide pour la rassurer, donc, on reprenait les cours qu'elle avait eus, des verbes, elle ne les

133 comprenait pas. Je lui disais « mais écoute, ça on les a déjà vu l'autre fois, il faut que tu écrives » et puis c'était désordre

134 aussi. Chaque prof et ça ce n'est pas bien, un type arrive on lui donne la possibilité des trois cours et puis les..., le premier

135 prof ne sait pas ce qu'il va faire le deuxième et le troisième et donc du coup tout le monde enseigne le français mais pas

136 forcément au même niveau. Si c'était la même chose de manière différente ça serait impeccable. Ou si on se mettait d'accord

137 aussi. Mais bon, je crois que ça c'est... ce n'est pas une école quoi, ce n'est pas un institut de langues donc c'est plutôt un

138 complément. Et puis, après j'ai demandé un autre groupe et là on m'a dit que j'aurai une élève qui était anglophone et en fait

139 avant que j'ai... c'était lundi, jeudi on m'a dit qu'il aurait un deuxième, je lui ai dit d'accord, enfin, s'ils sont du même

140 niveau et puis vendredi elle m'a dit tu sais quoi, c'est lui qui est le deuxième, en fait ils sont trois qui sont ensembles blah,

141 blah, blah... Je me suis dit des cours individuels ça devient un cours collectif quoi. Je me suis dit il faut que j'aille quoi. Et

142 puis on a commencé et très vite je me suis aperçue qu'il y avait un qui ne suivait pas et là je dis que je ne peux pas. Donc je

143 l'ai mis dehors et on a fait des nécessaires pour que... c'est carrément la responsable qui l'a pris en charge, qui l'a pris en

144 individuel et qu'elle l'a laissé tomber parce qu'il était absent trop longtemps. Donc c'était vraiment, peut être à moitié

145 quelqu'un qui avait des difficultés, jeune ha, à moitié quelqu'un qui s'en foutait.

146 s32 : D'accord.

147 S32 : Donc, dans ce cas là on...

148 s33 : Il était de quelle nationalité ?

149 S33 : Niger.

150 s34 : D'accord. Et tous les trois c'était...

151 S34 : Non, il y avait un de Bangladesh.

152 s35 : D'accord.

153 S35 : Qui avait des problèmes d'accent différent aux autres.

154 s36 : Oui.

155 S36 : Mais qui en voulait, qui en voulait, il parlait mais parlait, ça me rappelait ma fille. Parce que ma fille, j'ai un fils et une

156 fille. Mon fils c'est vraiment, pour parler une langue il faut qu'il sache un minimum, à tel point que quand il est arrivé il avait

157 trois ans et demi et il ne parlait pas. Il parlait avec moi en espagnol normalement, il n'avait pas de problèmes de langue, rien.

158 Et je l'ai scolarisé et il comprenait mais je ne savais pas... les gens étaient très gentils avec le chilien qui est arrivé, et donc ils

159 ne me disaient pas qu'il ne parle pas mais ils me disaient qu'il va s'habituer, qu'il est bien, il a fait ceci et puis il avait tout

160 l'écrit, les dessins, des...bon. Ce n'était pas l'école primaire, c'était l'école maternelle, donc c'est des dessins, des trucs

161 comme ça. Et un jour, on était au mois de juin, il était scolarisé là depuis le mois de, ça faisait deux mois. Ils me disent « vous

162 nous n'avez pas dit que vous étiez végétarien », je dis bon qu'est-ce que c'est que ça ? « Mais oui on a appris parce que... »

163 Ils me racontent qu'à la cantine il y avait vu les raisins, il l'avait pris, il a fait une geste que c'était bon, alors ils lui ont

164 apporté et puis (rire) et donc voilà pourquoi il ne mangeait pas et tout donc à l'époque déjà au mois de juin, il ne parlait pas.

165 Mais je leur ai dit « mais non, il est plutôt carnivore ». Le problème c'était que la nourriture, la façon de manger n'était pas la

166 même et notamment on lui donnait avec beaucoup de sauce et moi je n'aime pas les sauces donc je n'ai pas la culture des

167 sauces. Et donc ce n'était pas le goût quoi, il ne reconnaissait pas le goût tout simplement. Alors, que les fruits crus comme

168 ça, j'en ai toujours eu, j'en ai toujours voulu et il adore, donc il s'est retrouvé.

169 s37 : (rire)

170 S37 : Et là, début juin, il ne parlait pas au début en arrivant mais avant la fin de l'année scolaire, notamment fin juin, il s'est

171 mit à parler. Mais des phrases complètes, et là ils m'ont dit : « il parle ! ». Je leur ai dit : « Mais oui il parle ! ». « Ah bah

172 c'est qu'ici il ne parlait pas », il a dû commencer à apprendre. Et il ne parle pas tant qu'il n'est pas sûr.

173 s38 : D'accord. Oui.

174 S38 : Et elle, elle a pensé l'allemand en troisième ou quatrième langue, on l'a mis onze je crois mais elle disait
175 « je...aller... » (rire) Bon et le Bangladesh, il gonflé, si ça ne passait pas il faisait des gestes ou alors il mettait des verbes à
176 l'infinitif et quand je l'ai corrigé il me montrait si c'était bien.

177 s39 : Oui !

178 S39 : Je me suis dit, ça fait plaisir. Ca c'est quelqu'un qui a envie et en fait, ce groupe, chacun à sa manière, ils étaient tous
179 scolarisés. Donc, ils ont quitté l'Olivet Solidarité parce qu'ils ont repris des cours normaux quoi. Ils sont rentrés, deux sont
180 rentrés dans des lycées professionnels et ce jeune il est parti à Limoge parce que je crois qu'à Limoge il y avait un référent, je
181 ne sais pas mais peut-être quelqu'un de sa famille, je ne sais pas. Et il est allé me voir, à chaque fois qu'il était en vacances il
182 allait. Il arrivait, il me racontait, moi je parlais du climat, j'ai suivi une formation à Clermont-Ferrand et donc j'ai profité pour
183 exploiter le vocabulaire, et bah il ne s'était pas dégonflé, il s'intéressait alors, quel type de terre, on a parlé de reliefs et il
184 profitait et tout. Et puis il est reparti là-bas pour étudier je ne sais pas quoi mais voilà. Donc ce groupe s'est défait
185 complètement mais avec pour nous un objectif à atteindre parce qu'ils ont, ils se sont réinsérés dans le milieu scolaire
186 français quoi.

187 s40 : Et pour rentrer à l'association, est-ce qu'il faut, par exemple, il faut qu'ils aient un objectif, d'entrer à l'université, est-ce
188 qu'il y a...

189 S40 : Non, je pense que...

190 s41 : Vous prenez tous ?

191 S41 : Non, enfin, ce n'est pas moi qui décide, c'est la responsable.

192 s42 : Oui.

193 S42 : Elle prend en principe, ce matin nous avons eu un appel formateur, il y a une demande accrue, accrue là et ils
194 demandent des formateurs. Et en fait on n'a pas un nombre précis, il y a des gens qui laissent tomber donc on est libérés mais
195 le gros c'est les personnes qui...les personnes qui sont logés à Olivet. Et qui est un siège du Croix Rouge je pense, mais qui
196 sont tous en demande d'obtention de la nationalité française.

197 s43 : D'accord.

198 S43 : D'accord. Donc il y a ça. Enfin, j'étais plus concernée par ce groupe-là parce que comme j'ai cherché des étrangers,
199 euh, voilà. Mais il y en a aussi, la...je ne sais pas si c'est la préfecture, je pense que c'est la préfecture, mais des organismes
200 comme ça officiels qui contactent l'Olivet Solidarité pour demander si on peut s'occuper des gens et l'année dernière celui du
201 Bangladesh par exemple et les deux autres, c'était une fille et un garçon qui venaient de passer de cette ville là quoi, ils
202 n'habitaient pas à Olivet, ils n'étaient pas ici, ils sont des gens mineurs qui sont pris en compte, pris en charge par l'Etat.

203 s44 : Donc, demandeurs d'Asile. Est-ce que c'est ça ? Mineur demandeurs d'Asile.

204 S44 : Mineurs demandeurs d'Asile peut-être bien oui. Mais le statut mineur qui fait que l'Etat les prend en charge.

205 s45 : D'accord. Et du coup, ils ne paient pas à l'association.

206 S45 : Personne ne paie.

207 s46 : Personne ne paie.

208 S46 : Personne ne paie, personne ne paie.

209 s47 : Et tous, comme toi, tout ceux qui travaillent là-bas, ce sont des bénévoles.

210 S47 : Tout le monde est des bénévoles, oui.

211 s48 : Vous n'êtes pas rémunérés.

212 S48 : Non, personne n'est rémunéré.

213 s49 : D'accord. Donc, vous avez parlé de comment les enfants ont appris le français et toi ? Quel est ton parcours de
214 l'apprentissage de la langue française ?

215 S49 : Bah, il faut dire que je n'aime pas étudier l'anglais. Et au Chili, à l'époque où j'avais fait mes études, l'anglais était
216 obligatoire dès qu'on entrait au lycée, ce qu'on appelle ici le collège, l'équivalent de la sixième quoi. L'anglais était
217 obligatoire il n'y avait pas d'autre option et en quatrième c'était le français obligatoire.

218 s50 : D'accord ! Quatrième c'est-à-dire quelle âge ?

219 S50 : Euh, 13-14.
 220 s51 : 13-14.
 221 S51 : Oui, oui. Et moi j'étais une bonne élève. J'avais une situation particulière, ma mère s'est remariée.
 222 s52 : Oui.
 223 S52 : Et j'avais une sœur, presque deux années plus âgée que moi. C'était la fille idéale qui était, qui était adorée par mes
 224 grands-parents. On habitait chez eux, avec eux. Qui adorait faire la cuisine, qui adorait coudre, qui adorait... et qui avait
 225 quand même de la tête ha. Mais à l'époque, toute petite, on jouait aux poupées et puis ma mère se reposait totalement avec
 226 elle. C'était génial. Ma mère parlait au téléphone, faisait des choses mais il y avait une dame qui était au ménage et ma grand-
 227 mère dinait à la maison et puis ma sœur qui donnait des idées. Euh, et puis entre temps ma mère s'est remariée et on est partis
 228 à la maison de mes grands-parents. Il y a eu un premier enfant et puis ma sœur a arrêté des poupées et puis elle s'occupait du
 229 petit, à tel point que quand il y a eu le deuxième enfant ma mère demandait à ma sœur de l'accompagner chez le pédiatre
 230 parce que c'était elle qui suivait tout quoi. C'était vraiment quelqu'un de...ça fait 50 ans mais, c'est quelqu'un de génial.
 231 Alors, du coup, moi j'avais le mauvais rôle parce que à elle on lui demandait de faire n'importe quoi elle était contente.
 232 s53 : (rire)
 233 S53 : Et puis ma mère, elle la couvrait quoi. Quand elle avait des mauvaises notes, elle ne disait rien, « est-ce que tu pourrais
 234 faire un gâteau parce que j'ai déjà... » « Oui, mais à condition que tu ne dises pas que j'ai un devoir pour demain et que je
 235 n'ai pas préparé ». J'ai écouté tout ça. Et un jour, ils ont eu la bonne idée de m'accuser au beau -père. Je ne voulais pas aller,
 236 je ne sais pas, je ne sais pas, je pense que c'était des soldes, parce que moi la cuisine, ce n'était pas mon affaire mais ils ont
 237 dû me demander de faire quelque chose. J'ai dû avoir 8 ans, 9 ans, je ne me rappelle pas et ils m'ont accusée, pas accusée
 238 mais ils ont dit que moi je n'étais pas coopérative. Et lui il a dit « Tant qu'elle étudie, bah il faut la laisser faire » « Oui, mais
 239 elle tout le temps en train de lire » « Ah bah ça aussi c'est important qu'elle lise et tout ». Et moi j'écoutais, ma mère ça
 240 n'allait pas. Et à partir de là je me suis mise à bosser.
 241 s54 : Oui.
 242 S54 : Comme une malade. J'étais tout le temps en train de bosser. Je savais que c'était important et tout ça. Et donc, j'avais
 243 de très bonnes notes sauf en anglais, sauf en anglais ou j'avais le minimum parce que je ne voulais pas avoir des mauvaises
 244 notes mais j'avais le minimum grâce au fait que j'avais une tante, mon oncle, le frère de ma mère. Quand ma mère s'est
 245 séparée, on est retournés vivre avec les grands-parents et donc avec mon oncle qui était, en fait, pour moi la différence d'âge
 246 n'était pas énorme et qui a joué le rôle de père quand on était vraiment tous petits et c'est l'oncle tout court quoi, et lui, il est
 247 parti faire un doctorat aux Etats-Unis, il est retourné marié. Et donc, j'étais plus jeune que mon oncle et du coup on n'était
 248 pas si loin, il avait juste 8 ans plus que moi. Donc, il était jeune mais ma figure presque que référence c'était mon oncle. Euh,
 249 pourquoi j'ai parlé de mon oncle ?
 250 s55 : Pour l'anglais ?
 251 S55 : Oui, alors, chaque fois que j'avais un devoir que je savais que...j'allais chez eux et eux, ils avaient une règle chez eux,
 252 elle travaillait dans un lycée anglais et il y avait une dame qui faisait des choses à la maison et quand elle arrivait, la dame
 253 partait, elle arrivait avec les enfants qu'elle avait récupérés et ça parlait uniquement anglais et le matin ils se réveillaient et
 254 ils parlaient uniquement espagnol. Et donc, ils sont bilingues parfaits. Et donc j'allais chez elle et puis elle arrivait, elle me
 255 faisait parler, elle me faisait apprendre par cœur quelques phrases comme ça. Bon je lui disais ce que j'avais appris et donc
 256 elle me faisait répéter et puis, et puis, même les gamins participaient parce que tout était en anglais. Et donc j'ai réussi avoir
 257 le minimum...voilà.
 258 s56 : Pour l'anglais. Et pour le français ?
 259 S56 : Mais à côté de ça j'étais gênée donc quand mon père m'a fait un commentaire comme quoi il fallait quand même faire
 260 un effort en anglais parce qu'il n'avait rien à dire pour les autres matières. Je me suis dit puisque que c'est comme ça, moi je
 261 mets le paquet et donc quand j'ai commencé à étudier le français, non seulement j'avais des excellentes notes mais je me suis
 262 mise en parallèle avec le russe.
 263 s57 : hm hm

264 S57 : J'ai eu du grec, grec ancien et l'allemand.

265 s58 : Seule ? Ce n'était pas pour l'école ?

266 S58 : A l'école c'était une option le grec ancien.

267 s59 : Ah, oui !

268 S59 : Mais pour l'allemand et le russe je suis allée chercher dans des institutions pour la culture quoi.

269 s60 : D'accord ! D'accord !

270 S60 : Et puis très vite au bout d'un trimestre, je me suis dit je n'arrive pas, je ne pouvais plus. Donc l'allemand j'ai laissé

271 tomber et j'ai gardé le russe. J'ai étudié le russe à partir de quatrième, je croyais parler, j'ai gagné une bourse pour étudier à

272 Moscou. Du coup je savais que j'allais à Moscou, quand je suis arrivée là-bas je me suis aperçue que c'était très limite mon

273 russe quoi. Mais bon ça m'a permis de démarrer plus vite quoi. Et puis en français j'ai eu de bonnes notes parce qu'il fallait

274 compenser l'anglais.

275 s61 : Bah oui. D'accord.

276 S61 : Voilà. En anglais j'ai toujours fait le minimum, en français j'ai assuré. Ceci dit, quand je suis allée à Moscou, je suis

277 passée par Paris, on a passé une journée et demie ici et moi je traduisais à tout le monde, quand je suis revenue j'avais mon

278 petit bébé de 28 jours à bras, je n'arrivais pas trouver mes mots en français, je parlais russe, je parlais tellement russe qu'ils

279 ont cherché un traducteur russe pour me faire comprendre, simplement apprendre, je ne sais pas si vous le savez mais c'est

280 intéressant. Au Bruxelles à l'époque mais il paraît que partout c'est pareil, au sous-sol ils sont un petit hôpital surtout pour les

281 enfants. Il y avait, mais, tout était magnifique, il y avait des infirmières qui disaient « vous pouvez le laisser ici sans

282 problème » et bon j'avais peur de le laisser mais c'était vraiment fantastique. Je parlais russe et je disais « mais non je suis

283 chilienne », je parle espagnol, je n'ai pas pu parler français, donc, j'ai eu un blocage dans ma tête, je suis admiratrice de mon

284 fils parce qu'il parle plusieurs langues, moi j'ai, quand j'ai commencé à pratiquer le français j'ai commencé à oublier le

285 russe.

286 s62 : Oui, d'accord.

287 S62 : Peut-être que ça arrive quand c'est juste trois langues.

288 s63 : Oui.

289 S63 : Enfin si c'est plusieurs, peut-être que c'est...

290 s64 : Mais avec la langue maternelle il n'y avait pas de problème, parce que vous parliez tout le temps avec les enfants.

291 S64 : Non, pas de problème.

292 s65 : D'accord. Et du coup quand vous êtes arrivée en France, au début c'était difficile car vous parliez plus russe que

293 français mais après au bout d'un moment.

294 S65 : Oh, non, non. Quand j'ai fini mes études je suis rentrée au Chili.

295 s66 : Ah, oui, d'accord.

296 S66 : Là, il y a eu mon deuxième enfant et puis on a vécu trois ans, trois ans et demi, trois ans et demi en fait. Je suis arrivée

297 en 70 je suis retournée diplômée et en 73 en septembre c'était le coup d'Etat. Du coup pendant trois ans et demi où j'ai

298 travaillé au Chili.

299 s67 : D'accord. D'accord. Et après vous avez décidé de venir en France. Et là votre niveau en français était déjà bon ?

300 S67 : Oui, mais je ne parlais pas.

301 s68 : D'accord.

302 S68 : Enfin, non, je ne parlais pas mais je n'avais pas oublié parce que ça venait naturellement.

303 s69 : Et comment vous avez appris, comment vous avez fait pour...

304 S69 : Pour remémorer.

305 s70 : Oui.

306 S70 : Euh bah c'est un couple, des voisins qui étaient français quoi. Qui m'ont aidé de manière magistrale et qui m'ont fait

307 quand même y aller, ils m'ont donné des pistes, par exemple écouter la radio. Moi j'ai écouté tous les programmes imbéciles

308 mais pour comprendre.

309 s71 : Oui.

310 S71 : Je croyais lire, je croyais lire deux ans, trois ans plus tard, je suis arrivée ici, c'était une maison d'un géologue qui s'est
311 séparé au moment de la construction donc il n'y a jamais vécu. Il est parti à l'étranger et qui a dit au bureau, bah quelqu'un
312 voulait la louer et donc quelqu'un l'a prise et depuis il disait bah vous la louez à quelqu'un d'autre, donc quand celui est parti
313 c'était un autre. Et la maison était là et vraiment pas chère, le type était à l'étranger il ne pensait pas à augmenter le loyer, ou
314 il l'a monté très peu et un jour j'ai connu un couple, enfin un collègue de mon mari, un autre géologue et puis ils m'ont
315 raconté, j'étais copine avec sa femme, et puis ils m'ont raconté on va déménager etcetera. Et puis il m'a dit « viens voir, on
316 déménage ce weekend, viens me voir » et elle m'a donné l'adresse. Et je suis venue et j'étais bouche bée à écouter et voir la
317 maison qui coté loyer c'était moins cher que l'appart que j'avais et puis elle m'a expliqué que c'est parce qu'un géologue la
318 passe à un autre, c'est comme ça. Et je lui ai dit « comment t'as fait, comment t'as su ? » « bah, quand mon mari l'a su il a dit
319 moi je la veux et j'ai une autre à construire donc ... » Et je lui ai dit « moi je la veux aussi ha ? » Elle a dit « bah nous on va
320 rester ». En fait ils ne sont pas restés, ils sont restés pendant six mois et ils sont partis. Et donc je suis arrivée ici très vite et
321 pourquoi je parle de la maison ?

322 s72 : La question est comment vous avez appris le français en France. Vous écoutez de la radio...

323 S72 : Oui, quand je suis arrivée ici je me suis éloignée des profs de français.

324 s73 : oui.

325 S73 : Parce que géographiquement on n'était pas à côté quoi. Et j'ai pensé déjà que je comprenais bien. Et ce couple qui est
326 parti, il m'a laissé toute une collection de je ne sais, 200, 150 livres, des romans policiers. J'ai oublié le nom mais c'est
327 connu, il est mort, un type qui parle très mal, qui écrit très mal, qui écrit du français, de l'argot.

328 s74 : Je ne le connais pas mais ce n'est pas grave.

329 S74 : Bon, et j'ai commencé à lire et là je me suis aperçue que je ne pouvais lire des phrases en français encore. J'étais
330 convaincue que... j'avais commencé à travailler. Et j'étais convaincue à ce moment-là que je parlais français et là je me suis
331 dit mais non. Je connais le français pur et propre mais ce n'est pas celui qu'on parle dehors. Et donc j'ai commencé cette fois-
332 ci, mes enfants tout le monde me disait à l'école, ils parlent bien vos enfants, ils parlent correctement mais c'était parce qu'ils
333 ne connaissaient pas l'argot. Moi je n'ai jamais parlé... en espagnol j'ai utilisé les mots pour les petits enfants.

334 s75 : Oui.

335 S75 : Mais en français ils ont appris à parler bien. Et là je me suis aperçue que le français qui était parlé peut-être par mes
336 élèves n'était pas du tout le mien. Et donc j'ai commencé à travailler, à lire des livres, des répertoires, français-français quoi.

337 s76 : Oui.

338 S76 : Pour essayer mettre des synonymes. Et ce n'était pas évident. Ça ne fait pas longtemps que j'ai arrêté.

339 s77 : oui.

340 S77 : Et puis mes enfants sont devenus, dix ans après, ado et ils disaient des mots parfois, et je disais « qu'est-ce que t'as
341 dit ? » « Mais tu comprends pas ça ? Tu ne connais pas cette expression ? » Et c'était à partir de là que... je l'ai dit moi j'ai
342 eu des problèmes. Un jour j'étais en cours, je faisais un cours, c'était presque que les bons jours et tout un coup, un
343 éducateur, je ne l'avais pas vu, il était au jardin dehors, on avait des fenêtres ouvertes « excusez-moi Madame » il a tiré les
344 bras, il a pris l'épaule d'un mec et lui a dit « toi, tu sors tout de suite » et moi je n'ai pas compris. Il m'a dit « excusez-moi »
345 et puis il est parti et l'élève m'a regardé, « qu'est-ce qu'il disait » je lui ai dit « je ne sais pas » je ne comprenais rien et le mec
346 est revenu et dit « je t'ai dit de sortir » et là j'ai compris « sortir » et après j'ai appris, lui, il m'avait dit un gros mot et comme
347 je ne connaissais pas les gros mots, je ne sais pas ce que c'était mais c'était une insulte. J'étais jeune, j'étais plutôt potable et
348 donc ils profitaient à maximum quoi. Et donc j'avais un problème d'apprendre les termes qui étaient grossiers. Et j'ai
349 commencé à demander à mes collègues. Mais voilà c'est ce type de problèmes.

350 s78 : Oui, voilà.

351 S78 : Quand j'ai parlé, j'ai parlé, non, pas avec de gros mots.

352 s79 : Oui, en quoi ton parcours t'a aidée ou pas à l'accompagnement de l'apprentissage du FLE du Français Langue
353 Etrangère. Le fait que tu as appris le français, tu étais ici en tant qu'apprenante, est-ce que ça t'a aidé à enseigner le français
354 maintenant ?

355 S79 : Euh, je pense que oui, surtout pour les adultes, parce que j'ai fait des commentaires par exemple l'utilisation de la
356 radio. Je lui ai fait comprendre, à la russe, que si elle n'écoutait pas de la radio elle ne s'en sortirait pas.

357 s80 : Oui, voilà. Et c'est une expérience à toi.

358 S80 : Et elle m'a dit « j'écoute quoi ? » « Pas la musique, écoute n'importe quoi mais oblige-toi à écouter que c'est soit un
359 discours politique ou des stupidités quoi »

360 s81 : Oui, d'accord.

361 S81 : Ou même, annoncer une musique et tu écoutes comment on annonce une musique. Et puis, elle a apprécié, elle a
362 reconnu que, un jour elle m'a dit qu'elle n'a pas d'argent et tout donc pour son anniversaire je lui ai offert une radio.

363 s82 : Hm hm

364 S82 : Et puis son anniversaire c'était juste, avant c'était le mien et elle m'a offert, elle m'a offert en fait ce genre de tasses
365 (elle me montre des tasses qui étaient sur la table) quoi. J'étais gênée parce que bon, ils n'ont pas de moyens quoi mais après
366 je me suis dit il faut que je lui offre quelque chose, et là je me suis dit la radio.

367 s83 : Entre parenthèse : tu as été apprenante dans la même association, ici ?

368 S83 : Non, non. Ça n'existait pas.

369 s84 : Ça n'existait pas mais c'était une association ?

370 S84 : Euh, je pense mais je ne saurais pas te dire le nom parce que c'était à Orléans, ce n'était pas à Olivet.

371 s85 : D'accord. Quelque chose comme une association où vous avez eu des cours de français.

372 S85 : Voilà. Oui, oui.

373 s86 : Très bien. Alors, pendant l'organisation d'un cours à quoi tu es attentive ?

374 S86 : Ça dépend. Le peu de cours que j'ai fait, je ne t'ai pas raconté ma troisième expérience comme prof. L'année dernière
375 j'ai enseigné avec Karen (ami en commun) d'ailleurs, on était avec Emilie (la russe) dans une salle où dans la table d'en face
376 il y avait la responsable de cours qui avait deux portugaises, qui avait une portugaise et puis la deuxième est arrivée et puis la
377 deuxième posait des questions, et Danielle ne comprenait pas et entre temps moi je me mêlais pour donner la réponse et puis
378 à la fin, quand on avait fini avec Emilie, moi je me suis excusée auprès de Danielle, c'était pour faciliter parce qu'elle disait
379 quelque chose, l'autre ne comprenait pas et à l'envers. Et puis à la fin la fille qui est arrivée, elle était particulièrement douée
380 mais elle avait une urgence de passer, d'avoir un niveau, elle n'avait jamais fait de français, c'était une dentiste qui est arrivée
381 qui voulait travailler et qui avait un poste à avoir à condition que l'école, le collège de dentiste lui donnait, elle devait passer
382 un examen de français devant une commission du collège. On lui avait dit que ça serait en juin et c'était en avril peut-être
383 quand j'ai connu tout ça. Et Danielle a dit « si tu veux tu peux la prendre en charge » je lui ai dit non, il y a un examen et j'ai
384 pas d'expérience et Joanna (la portugaise) a dit « mais après le cours on peut travailler ensemble toutes les deux » et c'est
385 comme ça qu'on a commencé et à un moment donné elle a vu qu'on avançait quoi parce que j'avais compris son niveau. Elle
386 parlait très bien, elle parle espagnol sans problème, elle parle anglais, elle parle portugais et elle a juste 25 ans cette année,
387 donc l'année dernière elle avait 24 ans et elle avait déjà le diplôme dans sa poche donc ce n'était pas n'importe qui. Et puis
388 elle apprenait, moi j'ai fait le présent, passé composé, imparfait, futur, tu sais tout he. Je n'ai jamais touché plus avec les
389 autres et elle me disait mais comment on dit et surtout le subjonctif, (rire) et bah alors, euh si tu es comme ça, alors on y va.
390 Et donc c'était vraiment intéressant parce qu'elle demandait plus.

391 s87 : Ah oui.

392 S87 : Et donc, ça m'a obligée à remettre en cause tout, à me plonger au français parce que je n'avais pas, je n'étais pas sûre
393 de moi, donc j'ai passé des heures et en partie ma mère ayant Alzheimer c'est l'objectif, je voulais bien aider, je voulais bien
394 m'occuper mais je ne voulais surtout ne pas arrêter de faire travailler mes objectifs et en fait avec Emilie ça ronronnait mais
395 j'ai gagné quand même le russe. Avec les jeunes, bon, j'ai travaillé un petit peu mais ce n'était pas trop alors qu'avec elle il a
396 fallu vraiment fournir, mais fournir intelligemment quoi.

397 s88 : D'accord. Oui. Donc, c'est l'apprenant qui dit comment travailler, tu suis en fait ce qu'il...

398 S88 : Oui, et puis il y a eu un moment où j'ai dit bon il faut te préparer pour l'examen. Mais elle m'a dit « pour l'examen ! »

399 je lui ai dit « moi, si j'étais jury ce qui intéresserait c'est de savoir parler avec des patients » Et moi j'avais un problème à ce

400 moment-là, j'avais un problème, mon dentiste ne travaillait plus, il était en retraite mais il ne m'avait pas prévenue et je

401 cherchais un autre, et je ne savais pas où aller. Et donc, j'ai commencé à lui dire « Bonjour docteur » elle dit « Salut », non !

402 (rire) Alors, j'ai commencé à la mettre en condition et je disais « j'ai mal, j'ai mal » « vous avez mal où ? » et puis après

403 qu'est-ce que j'ai dit, « j'ai une carie, je ne sais pas si c'est une carie, j'ai mal à cet endroit » « mais où » « à cet endroit-là »

404 et elle me dit en espagnol, je lui ai dit alors en français.

405 s89 : Ah elle disait le mot en espagnol.

406 S89 : Et puis, je ne sais pas, vingt minutes après, je recommençais « et j'ai aussi mal de ce côté ici » « où ? » et elle savait

407 tout de suite de dire le mot, dans les maxillaires ou c'est une pré-molaire, enfin, tous les mots, elle les a vérifiés. Et puis

408 après je me suis dit que ça serait bien que tu l'apportes au cabinet parce que là elle peut pratiquer avec les types qui allaient

409 lui laisser la place qu'ils t'apportent quelque chose, les termes et que tu prennes notes de ce que tu fais. Et alors j'ai vu les

410 compte rendus qu'elle prenait, les notes qu'elle prenait, c'était un truc pas possible. Et puis j'ai commencé à lui corriger tout

411 ça.

412 s90 : Oui.

413 S90 : Et puis il y avait des mots que je ne comprenais pas, pourtant je connais bien la biologie mais bah, il y avait des mots

414 qui sont typiquement techniques quoi et donc elle me disait parce qu'on dit ça etcetera. Je disais « ok, ça tu sais bien, je te

415 laisse mais comment tu l'explique au patient ? Comment tu me l'explique ? » Et alors, j'ai eu droit à comment on fait

416 l'anesthésie, puis les détails, les produits et si j'ai mal ? Ah bah je te donne une ordonnance pour que tu te désinfectes

417 etcetera.

418 s91 : Oui.

419 S91 : Et puis ça dépassait le temps, je ne sais pas, il y avait une fois il était 7 heures passées et les gens ont commencé à

420 arriver et on s'est aperçus qu'il y avait une réunion ou...et puis il fallait partir quoi. Et donc, un bon jour, j'allais partir, je

421 suis partie au Chili le 20 juin et j'arrive le, je ne sais pas, le 5 ou le 6 juin, j'arrive dans un cours et elle était toute contente,

422 elle me dit « tu sais quoi ? j'ai reçu un courrier », d'abord elle avait reçu un courrier, mais qu'est-ce que ça veut dire ? Rien,

423 rien, et je lui explique en France il y a des phrases obligatoires qui sont bidons qui sont pour rien et à la fin il y a tout un

424 paragraphe. Comment tu le traduis ? Je lui ai dit qu'en espagnol on dit (elle parle en espagnol) « C'est ça ? ! » elle me dit ?

425 (rire) elle cherchait à comprendre l'essence de... et donc, du coup, je me suis dit tiens il faut apprendre aussi les choses de

426 courrier et je lui ai dit « apporte le courrier que tu as reçu » et j'ai vu un courrier comme quoi le collège prenait bien en

427 compte qu'elle est arrivée, qu'elle avait une possibilité de travailler avec untel. Un autre courrier du 5 ou 6 juin pour une

428 réunion de prise de contact, c'était vraiment le terme utilisé « prise de contact » et elle est allée, alors, à la prise de contact et

429 puis, en fait, ils lui ont fait parler de ce qu'elle faisait au cabinet et donc elle a raconté puisqu'on n'avait fait que ça et ils lui

430 ont dit « bon bah alors et vous démarrez quand alors ? » « Bah si j'ai l'autorisation ça serait au premier juillet » « très bien

431 vous démarrez alors le premier juillet » « mais vous m'avez dit que je devrais passer un examen » « mais vous venez de le

432 faire, vous avez réussi donc c'est bon ».

433 s92 : Ah oui !

434 S92 : Elle était très ravie et puis elle a dit on continue, on continue. Et donc après mon retour de Chili j'ai continué avec elle.

435 Emilie était partie à Blois donc j'ai continué avec elle et puis maintenant je viens de finir avec elle.

436 s93 : Tu donnes que des cours particuliers avec une personne ou vous avez aussi des groupes ?

437 S93 : Bah, l'année dernière c'était individuel, avec Emilie et puis individuel avec cette portugaise.

438 s94 : D'accord. L'association en général ça marche comme ça ? Avec des cours individuels ?

439 S94 : Non, il y a les deux, il y a les deux. Il n'y a pas assez de formateurs pour que tout le monde ait des cours individuels.

440 s95 : Oui.

441 S95 : Le dernier cours que j'ai fait avec Anna (portugaise) c'était la recherche d'un appartement, au lieu de rester en cours,
442 on est allées dans des agences. Et j'ai fait ma première contact.

443 s96 : Parce qu'elle avait besoin d'un appartement ?

444 S96 : Elle cherchait un appartement, elle voulait le changer.

445 s97 : Et vous êtes allées ensemble.

446 S97 : On est allées ensemble. Et puis, « je voudrais un studio » elle voulait juste un studio, ou alors « si possible avec une
447 chambre » et voilà. Elle me disait ça en espagnol, je disais en français. Et on est passées à la deuxième agence, à la première
448 elle n'avait rien. Elle ne voulait pas Olivet elle voulait Orléans, ils m'ont dit qu'il n'y avait rien. Donc, on est allées à la
449 deuxième agence, et à la deuxième elle m'a ressorti tout ce que j'avais dit !

450 s98 : Ah !

451 S98 : Et à un moment donné il y avait une question qu'elle ne comprenait pas donc je me suis mêlé mais déjà elle était
452 capable et à la troisième agence j'ai RIEN dit, j'ai rien fait. C'était génial. Alors, après, bon, on a dû aller à Orléans et à
453 Orléans on a commencé à visiter des appartements et puis pareil, elle m'a écoutée et la deuxième fois elle s'est lancée et puis
454 c'était pour les questions pointues quand on visitait et c'était moi qui enquiquinais quoi, les placards, le type de chauffage,
455 est-ce qu'il y a, enfin, c'est moi qui posais des questions mais elle était là, et donc elle posait des questions après. Pour moi
456 c'est le rêve de voir quelqu'un qui capte tout, c'est génial. Et puis, la dernière, la dernière visite qu'on a faite, on a passé un
457 temps de fou. Mais on parlait aussi, elle m'a raconté sa journée, elle m'envoyait des mails. Un jour je dis « Danielle
458 (collègue de l'association olivet), qu'est-ce que je fais parce que je ne travaille plus avec elle mais elle écrit mal ». Elle m'a
459 dit « tu la fait travailler sur tout ce qu'elle t'a envoyé par mail ». Je les ai imprimés, je les lui ai amenés au cours et je lui ai dit
460 « écoute, moi, j'ai choisi de te mettre le nez dans le caca parce que... » ah, elle m'a dit que c'est parce que quand je n'ai pas
461 le temps et donc j'écris entre deux patients mais elle corrigeait tout, elle pouvait tout corriger donc c'était plutôt la façon
462 d'écrire des jeunes qui...

463 s99 : qui écrivent vite

464 S99 : qui écrivent vite. Donc ce n'était pas de fautes quoi. Hier j'étais chez elle, on a fait des points sur tout et elle a fait des
465 fautes d'accord mais elle s'est trompée avec les lettres et la voix mais elle était épuisée, à un moment donné j'ai vu qu'elle ne
466 suivait pas, donc je lui ai demandé si elle comprenait et elle a dit non, ça va vite. Et je lui ai dit bah en espagnol, elle a
467 compris et donc on a démarré en espagnol quoi.

468 s100 : D'accord. Très bien. Alors, comment vous utilisez la langue maternelle des apprenants. Là par exemple tu as dit que
469 tu...

470 S100 : C'était seulement avec la portugaise.

471 s101 : D'accord.

472 S101 : Je n'ai jamais parlé en portugais.

473 s102 : Oui.

474 S102 : Sa mère qui est venue me voir, les deux parents sont venus me voir pour voir les apparts, on s'est connus, ils étaient
475 ravis de me connaître parce qu'Anna leur avait parlé et puis bah ils se sont surtout aperçus que je faisais bien attention. Je
476 pensais à la mienne he, à ma fille. Une fille seule, elle ne peut pas vivre à n'importe quel quartier, donc j'ai pensé au quartier,
477 j'ai pensé au, même au digicode, s'il n'y avait ou pas dans le bâtiment et c'était certainement les mêmes inquiétudes qu'ils
478 avaient et quand ils ont vu que je m'occupais aussi de ça, ça les a rassurés. Mais j'ai vu qu'ils comprenaient bien et
479 l'espagnol, donc avec les parents j'ai parlé en espagnol.

480 s103 : Avec les parents.

481 S103 : Mais la mère, elle parle portugais.

482 s104 : Oui.

483 S104 : Et je lui ai dit que si tu parles lentement je comprends.

484 s105 : D'accord.

485 S105 : Et donc elle me parle, elle attend que je l'assure. Et voilà.

486 s106 : Oui. D'accord. Et avec les apprenants ? Quand ils ne comprennent pas le français est-ce que vous...

487 S106 : Je ne sais pas dessiner. Mais je dessine quand même et ça fait rigoler et l'apprenant et moi parce que...voilà.

488 s107 : Oui, soit avec les dessins...

489 S107 : Voilà, donc...

490 s108 : Avec la langue maternelle ? Parce que tu as dit que tu avais une russe, c'est ça ? Et du coup quand elle ne comprenait

491 pas vous changiez la langue ?

492 S108 : Euh, non. Enfin au départ, je faisais beaucoup de russe et à la, très vite j'ai organisé la séance, au départ c'était

493 maximum 15 minutes en russe parce qu'il y avait la tolérance « je n'ai pas compris le cours d'avant, je n'ai pas su ceci, il

494 fallait faire un devoir mais je ne comprends pas ce qu'il y a » enfin c'était la tolérance et puis « j'ai mal à la tête et je ne sais

495 pas comment faire pour aller chez le médecin, je dois changer mes lunettes et je ne sais pas comment faire » enfin bref c'était

496 de la tolérance qu'on fini par aller chez le médecin, l'accompagner chez le pharmacien, lui montrer aussi comment faire

497 parce que, en fait, avec la...comment ça s'appelle, la sante gratuite, il y a pour les demandeurs d'asile...

498 s109 : Ah oui ? Je ne connais pas mais je comprends.

499 S109 : Je ne sais pas comment ça s'appelle mais c'est 100% couvert, enfin il faut que le médecin le sait, il faut lui dire au

500 téléphone et s'il vous dit oui c'est bon quoi. Et donc j'ai réussi comme ça avec l'ophtalmologue qui me suit, moi, je

501 l'emmenais à la pharmacie, je lui ai expliqué et donc elle a pu demander des choses qu'elle n'osait pas, donc s'il fallait le

502 prendre avant ou ceci cela et je l'ai obligée après d'aller à l'hôpital pour faire des analyses. Elle est allée tout seule parce

503 qu'elle n'osait pas faire des choses toute seule et je lui ai dit et s'il y a un problème et bah je t'accompagnerai la prochaine

504 fois mais elle a réussi. Elle avait réussi. Et puis, une histoire de téléphone aussi, on l'a accompagnée, une histoire de voiture

505 aussi, on l'accompagnée.

506 s110 : Quand elle avait des problèmes ou quoi que ce soit vous l'accompagniez.

507 S110 : Voilà. Et donc c'est devenu trop important et le français était en train de dépasser... et j'ai dit à Danielle je ne sais pas

508 quoi faire et c'était là que Karen est apparue et je lui ai dit que dorénavant on sera deux donc il faut parler en français. Elle a

509 dit « bah, mais le russe... ? » « on le fera à la fin ». Et là elle était gênée mais elle a bien compris.

510 s111 : Elle n'était pas russe, si ? Elle était russe ?

511 S111 : Ukrainienne.

512 s112 : D'accord, d'accord, elle parlait russe.

513 S112 : Elle était née au Kiev, donc Ukrainienne mais bon venait de la soviétique quoi.

514 s113 : D'accord. Et est-ce que tu utilises des nouvelles technologies dans ton travail, les ordinateurs ou...

515 S113 : Euh, oui et non. Oui et non parce qu'il a fallu la première année pour Emilie, on lui a offert, parce qu'elle était collée à

516 son ordinateur, parce que ce n'est pas évident pour... et je corrigeais des bêtises parce qu'elle s'est mise en faire sur Internet

517 mais elle faisait que du russe.

518 s114 : D'accord.

519 S114 : Donc, voilà, c'est une bêtise que je ne ferai pas encore.

520 s115 : Est-ce qu'elle amenait son ordinateur ?

521 S115 : Non, non, elle n'amenait pas mais je lui ai montré aussi, je lui ai amené à la bibliothèque.

522 s116 : Ah d'accord !

523 S116 : Et j'ai parlé avec les personnes qui sont à la bibliothèque d'Olivet, qui est quelqu'un qui ne connaît pas mais qui a

524 besoin d'un espace pour lire.

525 s117 : Pour travailler.

526 S117 : Et donc j'ai demandé est-ce qu'elle pouvait. Ils m'ont dit « aucun problème » ils m'ont montré la salle où on peut lire

527 les livres, les journaux, les revues et elle sortait du cours elle s'installait là parce qu'il y avait une tranquillité jusqu'à six

528 heures quand ça fermait. Donc et elle a découvert comme ça qu'à l'étage il y avait des ordinateurs et elle pouvait les réserver

529 et je lui ai dit parfait, très bien mais jusqu'au jour où j'ai compris qu'elle consultait que des canaux russes quoi.

530 s118 : D'accord. Oui. Et avec les autres apprenants ? Ils n'utilisaient pas la nouvelle technologie ?

531 S118 : Non, les autres, les jeunes étaient, étaient plus débrouillards, en fait il y avait une vie après le cours quoi, ils avaient
532 des copains, des copines. Un jour j'ai trouvé une fille qui parlait presque pas, qui parlait très peu et un jour j'arrive plus tôt
533 mais franchement plus tôt, je n'ai pas vu l'heure, je ne sais pas ce que j'ai fait, j'étais une demie heure avant mais je me suis
534 dit tant pis j'y vais avant et puis je ferai des photocopies, je ferai quelque chose. Et j'y vais, et je ne savais pas qu'avant moi il
535 y avait des cours, donc je ne pouvais pas entrer, c'était gênant, et puis il faisait beau donc je me suis... j'attends et tout un
536 coup j'entendais quelqu'un qui parlait, mais qui parlait dans un dialecte africain, je ne saurais pas dire lequel euh, je regarde
537 et je vois une silhouette, je dis est-ce que c'est bien elle ? Elle qui avait l'air timide, qui ne parlait presque que pas, toujours
538 avec une petite voix, elle était en train de raconter des choses fortement (rire) c'était drôle et je me suis dit bon, c'est le
539 français qui la coince et donc du coup je l'ai provoquée, j'ai essayé de parler et je lui ai dit « je t'ai écoutée, tu parles bien ! »
540 et voilà, ça l'a dénouée.

541 s119 : hm hm

542 S119 : Et je lui ai dit « moi je parle français mais je parle avec des fautes, alors, il ne faut pas avoir honte » et puis elle a
543 démarré. Mais je n'osais pas la provoquer parce que avec les deux autres garçons qui parlent, et donc celui de Bangladesh,
544 qui parlait beaucoup. Je ne voulais pas la mettre en...je disais elle est timide, avec les autres c'est pire, c'est le simple type
545 d'un cas qui devrait, enfin, individuel mais non, non, non ! Elle était, elle était coincée mais elle n'était pas timide quoi et
546 donc on est, ça je me suis dit, il doit avoir des manières de faire qui sont plus intéressantes. Avec les adultes comme Anna, je
547 suis très vite sortie dehors, j'ai vu que les possibilités d'exploitations étaient énormes.

548 s120 : D'accord.

549 S120 : D'aller vivre quoi des sujets. Et puis au même temps d'aller local parlant des cabinets. Moi j'avais besoin d'un
550 dentiste, elle était dentiste, et puis après c'est devenu un vrai problème parce que j'avais une...ah comment ça s'appelle, on
551 va dire un faux molaire qui a été fait et qui me faisait mal.

552 s121 : D'accord.

553 S121 : Et je ne savais pas comment faire. J'avais mal et donc j'ai commencé de mon problème et c'était une vraie situation.
554 J'étais vraiment intéressée. (rire) Et je l'enquiquinais parce que j'étais intéressée. Et, bah, c'est tout tout bénéf quoi. Et quand
555 on est arrivées, on s'est vues pas forcément à Olivet Solidarité, elle est venue ici (à sa maison) et on a parlé de Chili mais
556 qu'en français.

557 s122 : Ah oui.

558 S122 : Et donc c'était des cours interactifs, on parlait de Portugal mais on parlait en français et de temps en temps il y avait
559 un mot qu'elle n'arrivait pas, elle me le proposait en espagnol.

560 s123 : En espagnol. Ah d'accord.

561 S123 : Et donc c'était tout bénéf. Ou alors en portugais, moi je le disais en français si c'était ça. Donc, je me suis achetée une
562 tablette. Je suis nulle, je n'ai pas réussi à me mettre sur Internet encore mais mon objectif est de l'avoir sur place pour sortir
563 des choses tout de suite quoi. Par exemple pour le jeune homme hier j'aurais voulu avoir pour lui montrer tout de suite.

564 s124 : Des images pour montrer, pour expliquer un mot ?

565 S124 : Non, non pour faire un rond mais au lieu de faire un rond moi, de lui dire...

566 s125 : Ah, pour les analphabètes (elle m'avait expliqué avant l'entretien qu'elle avait un nouvel élève qui venait d'Afrique et
567 qui parlait bien français mais qui était analphabète. Elle lui a alors dit qu'elle voulait l'aider à apprendre à écrire mais que lui,
568 il fallait qu'il la corrige quand elle parlait parce qu'elle fait des fautes. Et cela l'a valorisé et il était plus motivé pour
569 travailler).

570 S125 : Oui, voilà.

571 s126 : Et selon toi, qu'est-ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants ?

572 S126 : Première chose, enfin, je pense, première chose : faire confiance.

573 s127 : hm hm

574 S127 : Un peu comme ne pas avoir honte. Et je crois que là j'ai un atout. Je leur dis que j'ai, que j'ai, moi aussi passé par là et
575 que j'ai un accent. J'ai passé des années en essayant de le corriger et puis je me suis dit tant pis je le garde. Et puis, ça

576 dépend. A l'ukrainienne je ne lui ai jamais dit de me corriger parce qu'elle n'aurait pas pu, par contre j'ai usé et abusé pour
577 qu'elle me corrige en russe. Et c'était en me corrigeant en russe et comme ça elle a accepté la correction en français.

578 s128 : D'accord.

579 S128 : C'est un donnant-donnant qui permet de se faire confiance. Elle m'a raconté que son objectif premier était de trouver
580 un mec, de se marier. Ce n'est pas par là qu'on apprend mais je lui ai fait confiance mais avant de lui faire confiance je
581 voulais être sûre qu'elle était en train de me raconter la vérité et donc mine de rien je lui ai demandé ce qu'elle avait étudié et
582 puis quel était son métier. Elle était vétérinaire, en Ukraine elle était vétérinaire, donc je n'avais rien à faire avec les animaux
583 mais il y a des choses que je connais. Et puis à tel point elle m'a parlé de plein de choses et puis le vocabulaire technique je
584 l'ai quoi. Donc, et un jour on est allées avec Claudia, je lui ai amené parce que j'avais la peine pour elle, l'hiver a commencé
585 à arriver et elle était mal habillée alors on a pris des choses qui était chaude, des pantalons, des manteaux, on les lui a
586 proposés parce qu'on les donnerait en tout cas et puis elle n'aimait, elle n'aimait pas, ça peut-être bien, et en fait elle est
587 coquette. Cette année j'aurai 67 ans elle aura 64, donc trois années de différences, ce n'est pas énorme.

588 s129 : Oh oui !

589 S129 : Mais habillée avec des talons, avec des colins, avec des colins qui peut-être qu'en Russie ça passe mais pas ici quoi.
590 Donc, elle voulait des pantalons longs non parce qu'on ne voyait pas de jambes. Enfin bref, une coquetterie et en fait son
591 objectif c'est de trouver un mec, elle m'aurait jamais raconté ça si elle n'avait pas confiance. Et donc ce jour-là on était chez
592 elle et elle m'a montré, elle voulait me montrer qu'est-ce que c'était, qu'est-ce que lui avait donné, les ordonnances de
593 médecin. Elle sort des papiers et je lui ai dit « qu'est-ce que c'est que ça ? » elle me dit « ça c'est mon diplôme » et j'ai vu
594 son diplôme, j'ai vu son permis de conduire, ce n'était pas un permis international et je lui ai dit « ici tu ne peux pas utiliser
595 ça » donc j'ai commencé à sortir dans le cours des panneaux, des... parce qu'elle avait le permis de conduire mais elle ne
596 comprenait pas là, ce qui voulaient dire les trucs ici donc ça aurait été un danger. Alors, voilà, c'est la situation, d'abord j'ai
597 vu qu'elle était vétérinaire et j'ai bien vu un certain nombre de choses et je me suis bien dit que bon elle fait confiance, dix
598 mois plus tard elle m'a dit le motif pour lequel elle était partie, elle était juive et elle avait souffert énormément. Donc il y
599 avait des réels motifs mais au départ elle n'avait rien dit. Et puis, je crois que ça c'est nécessaire. Pour les jeunes c'est
600 différent parce qu'ils cachent tout. On va commencer par l'âge. La plupart a seize ans donc on ne voit pas vraiment l'âge
601 chez les jeunes. Et si t'as la possibilité d'avoir deux ans pour s'insérer avant qu'ils soient expulsables. Donc c'est très
602 difficile parce qu'on voit bien qu'ils peuvent avoir plus mais on ne sait pas. Et ils se gardent de faire les commentaires et ils
603 sont tous, moi je parle de climat, des plantes, des reliefs.

604 s130 : hm hm

605 S130 : Euh, un jour j'ai dit « chacun présente son pays ». « Moi » j'ai dit « je vous présente la France » et j'ai dit « La France
606 est limite au Nord » donc c'est le Nord et on avait une carte et après je suis sortie, changé la place et puis j'ai dit « bon
607 maintenant je vais présenter Chili » mais très peu. « Voilà, je suis née ici, et puis vous savez comment ça s'appelle ici ? » et
608 le Bangladesh, il lisait, il n'est pas con quoi, donc il lisait la carte, c'est le Pacifique, c'est, mais les autres ils étaient en train
609 de s'apercevoir qu'ils pouvaient parler et j'ai dit « maintenant à vous ». Alors, Nord, Sud, voilà, « qu'est-ce qu'il y a au
610 Nord ? » et chacun prenait la parole et puis après on a rajouté à parler limites à un moment donné j'ai dit les fleuves, « ici il y
611 a la Loire, vous comprenez ce que c'est la Loire ? » tout le monde a compris, « ici à Olivet il y a la Loiret, il est tout petit
612 mais c'est quand même, ça croise la ville et chez vous ? » et alors là c'était la surprise parce que tout le monde ne connaissait
613 pas ce qu'il y avait. Donc le niveau culturel était très différent. Et c'est comme ça que j'ai appris sur un jeune qui était...ah
614 comment ça s'appelle, où les français sont mêlés, en Afrique, oh j'ai un trou de mémoire (elle demande sa fille, Claudia, elle
615 ne sait pas non plus). Bon j'ai un trou de mémoire mais ce n'est pas grave. Là je me suis aperçue qu'il y en a un qui racontait
616 et c'est le seul qui racontait qu'en fait il était de tel tribu et qu'il avait étudié là et c'est pour ça qu'il parlait mieux le français
617 mais chez lui il était peu parce que chez lui on parlait tel, je ne sais pas, je ne me rappelle plus, et il venait d'une autre tribu
618 donc dans la ville il parlait une langue ou un dialecte, dans la famille il venait d'un autre endroit donc il parlait un autre
619 dialecte et donc du coup le français c'était juste au lycée mais il avait suivi donc des cours au lycée et la seule information
620 qu'on a nous qu'on reçoit les jeunes c'est leur niveau de scolarité.

621 s131 : Ah, d'accord.

622 S131 : Les niveaux c'est analphabète ou secondaire ou autre. Autre, là on met un commentaire s'il y a quelque chose.

623 s132 : D'accord.

624 S132 : Et donc entre secondaire et analphabète il y a un monde quoi. Donc voilà. Mais sinon les jeunes ils ne parlent pas trop.

625 Je pense qu'ils ne veulent pas dévoiler trop de choses.

626 s133 : D'accord. Oui. Donc, la première chose qui facilite l'apprentissage c'est la confiance avec l'enseignant.

627 S133 : Oui, je pense, oui.

628 s134 : D'accord. Voilà et pour finir, est-ce qu'il y a quelque chose que tu ne savais pas avant notre échange et que tu sais

629 maintenant ? Est-ce qu'il y a quelque chose que pendant que tu parlais tu dit « ah bah oui c'est vrai » ou..

630 S134 : Non, à part que je me dis qu'il faut absolument que je trouve quelque chose d'interactif avec le nouveau parce que je

631 ne sais pas encore comment je vais appréhender ça et ça, ça m'a fait pensé que je...j'étais en train de penser comment je vais

632 préparer moi, comment je vais faire pour que les choses prennent entre nous deux.

633 s135 : Très bien.

634 S135 : Mais bon, je me suis engagée pour deux fois par semaine, cette semaine et la suivante et je lui ai dit que le mois

635 prochain on verra.

636 s136 : D'accord.

637 S136 : Comme ça...j'ai eu une autre élève une tchéchène, une tchéchène oui et qui m'avait dit une fois qu'elle était

638 géorgienne. Et quand je lui ai dit que mon fils était en train de rentrer de Georgie. Elle m'a dit en fait j'ai passé par la Géorgie

639 mais en fait c'était une tchéchène. Et puis, c'était une fille très humble comme ça qui était dans un groupe collectif, qui

640 foutait rien et je l'ai entendu un moment parler russe et je lui ai dit « bah t'es russe ? » « Bah non » elle n'était pas russe. Et

641 Danielle qui écoutait m'a dit « tu ne voulais pas la prendre ? » j'ai dit « bah oui si elle veut bien » et j'ai dit « bah écoute si tu

642 veux » on a parlé en russe je lui ai dit que les cours sont en français mais moi ça m'intéresse de parler en russe aussi donc on

643 fait la durée du cours et le dernier quart d'heure nous parlons en russe. Et là, la fois d'après elle m'a raconté qu'elle était,

644 qu'est-ce qu'elle avait fait comme étude et là j'ai pensé qu'elle avait fini le troisième, enfin l'équivalent, non elle était en

645 cinquième année de géologie. Et elle n'a pas pu finir son diplôme mais avant elle avait des études de commerces

646 internationales. Je lui ai dit « bah qu'est-ce que tu fais ici ? » « J'essaie d'apprendre le français » j'ai dit que c'est encore une

647 connerie et en venant au cours comme ça elle ne pouvait rien faire quoi. Alors, là j'ai fait une gaffe certainement parce que je

648 lui ai dit « écoute si ça t'intéresse, moi je veux bien continuer avec toi mais on va faire comme ça : il y a toujours un devoir à

649 faire, donc au départ je contrôle, après on parle, après tu dis quelque chose et après on ajoute un truc de grammaire ». Et je lui

650 donne un devoir pour la fois d'après. Je lui avais bien expliqué, en russe et en français.

651 s137 : C'est ce que tu fais chaque fois ?

652 S137 : Non, avec...

653 s138 : Ca dépend.

654 S138 : Avec la portugaise je n'ai pas pu, c'est ce que j'ai fait avec Emilie et ce que j'ai fait avec Karen. Et je lui explique,

655 voilà. Et donc, elle a commencé et je lui dis « tu vas faire pour la fois d'après une petite présentation de... pour te connaître

656 mais en français, cette fois-ci en français. »

657 s139 : Oui.

658 S139 : « Mais s'il y a des fautes ce n'est pas grave. L'objectif c'est d'essayer de décrire. » Donc je lui ai dit s'il y a des fautes

659 ce n'est pas grave, s'il y a des mots qui te manquent, ce n'est pas grave on va compléter. Je l'ai mise à l'aise. La fois suivante

660 elle me donne son cahier et elle avait, je ne sais pas, un peu moins d'une demie page. Et c'était génial, c'était parfait ! Et une

661 écriture super belle. Bon l'écriture c'était à elle mais je lui ai dit « mais mais tu écris très bien » et puis j'étais en train de me

662 dire qu'est-ce que je foutait ici quoi et puis j'ai pris chaque phrase, j'ai dit bah ça c'est bien, ça c'est bien, « je suis arrivée en

663 telle année, en telle ville, et puis j'ai pensé que, j'ai pensé que...j'étais triste d'avoir quitté mon pays » des trucs comme ça,

664 c'était logique et puis « j'ai décidé de venir en France et puis j'ai commencé par apprendre le français » Et puis je reviens au

665 départ j'essaie de trouver de petites fautes, je ne savais pas quoi faire, et je lui dis « qu'est-ce que tu as voulu dire ici ? »

666 « Comment ça ? » « Bah, lire la première phrase » je ne savais pas comment faire. Et là elle s'est mise à lire et elle avait des
667 difficultés pour le lire. Mais je dis « ce n'est pas toi qui l'a écrit » « Non, non, c'est moi ». Bon alors quel est le problème ?
668 Elle écrit bien. Et puis la deuxième phrase, et là elle n'arrivait pas, « qu'est-ce que ça veut dire ça ? » je ne sais pas c'était un
669 mot quelconque, ce n'était même pas un verbe c'était un mot. « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Et j'ai dit « bah c'est ton frère
670 qui t'a aidé, c'est ta sœur, c'est quelqu'un d'autre qui t'a aidé » « Non, non, non, je l'ai fait toute seule, non, non, non » et
671 elle était sérieuse. Et puis j'ai dit « et comment tu ne sais pas ce mot ? » « ah mais c'est que j'ai utilisé Internet ». Donc je lui
672 ai dit que quand c'est comme ça ça ne marcherait pas et que c'était une perte de temps. Et le week-end d'après il y avait une
673 journée portes ouvertes au bureau recherche biologique qui a son siège ici et puis il y avait des conférences, des expositions
674 et tout ce que tu veux. Je lui ai dit on peut aller ensemble, on peut voir si ça se trouve, ça va t'intéresser et moi je connais les
675 gens quoi. Ca je ne lui avais pas dit. Je viens t'accompagner mais c'est samedi, dimanche matin, après-midi, tu me dis à quel
676 moment. Et je lui ai passé le programme, les cartes, tout, tout, tout. Je n'étais pas contacté, du coup je ne suis pas allée, ce
677 n'est pas grave mais...et lundi d'après elle était absente. Et je pense qu'elle ne voulait pas bosser et que j'avais mis le niveau
678 très haut. Donc, voilà. C'était une expérience ratée et j'ai... ou alors j'ai été dure avec elle. Mais voilà elle ne m'a pas fait
679 confiance parce que je crois que j'étais trop exigeante.
680 s140 : Mais après ça dépend des gens.
681 S140 : Et puis elle est partie.
682 s141 : Merci beaucoup !

Annexe 6 : Entretien avec Laura

Le 18/2 /2014 à l'université. Durée : 1h10m25s

- 1 I1 : Alors, nous allons faire un entretien pour ma recherche sur l'accompagnement dans l'apprentissage du français langue
2 étrangère des primo-arrivants en France. Donc, je vais prendre des notes de ce que tu dis et je vais te poser des questions, ce
3 n'est pas pour t'embêter mais pour être sûre que j'ai bien compris ce que tu voulais dire et aussi pour préciser quelques
4 points. Et tu peux t'arrêter quand tu veux. Tu n'es pas obligée de répondre.
5 Est-ce que tu peux exposer ton parcours scolaire et professionnel ?
6 L1 : Oui, alors, mon parcours scolaire, alors, j'ai vécu toute ma scolarité en France. Donc école maternelle jusqu'à cinq ans,
7 après école primaire jusqu'à dix ans, le collège dix à quinze ans et puis le lycée de quinze à dix-huit ans. A partir du lycée je
8 me suis orientée vers une filiale plutôt littéraire. Donc je passe un bac littéraire et ensuite après le bac je me suis inscrite à
9 l'université en lettres modernes.
10 I2 : d'accord
11 L2 : Concernant mon parcours professionnel, heuheu, que dire, que dire qui puisse être intéressant. Je pense qu'on va surtout
12 parler peut-être de l'enseignement ou de l'accompagnement.
13 I3 : Tu m'avais dit que tu as eu des expériences à l'enseignement du français.
14 L3 : Oui, j'ai, alors, j'ai eu des expériences on peut dire d'un côté relativement informel, dans le sens où j'ai été un petit peu
15 présente auprès de..., notamment quand j'étais au lycée, auprès des personnes qui venaient d'arriver en France dans ma
16 classe, auprès d'une personne en particulier, qui était une personne qui venait de Géorgie.
17 I4 : D'accord
18 L4 : Donc je l'ai rencontrée, et puis j'ai rencontré aussi sa famille, ses frères et sœurs donc
19 I5 : C'est le lycée qui t'a dit de le faire ?..
20 L5 : Non, pas du tout, pas du tout
21 I6 : Ah, d'accord !
22 L6 : C'est juste que c'était quelqu'un que, voilà, que j'ai connu. Avec qui on a eu une entente qui s'est créée.
23 I7 : Ah, d'accord !
24 L7 : Donc, voilà. Donc, c'était, voilà, la première expérience un peu informelle et ensuite aussi quand j'étais au tout début de
25 l'université, j'ai rencontré une étudiante qui était Iranienne et qui venait faire des études de vétérinaire en France. Et elle
26 avait étudié un petit peu le français en Iran mais pas suffisamment pour être à l'aise etcetera avec ses études puisque elle était
27 déjà à l'époque en Master 2, il me semble.
28 I8 : Ah, d'accord.
29 L8 : Et voilà, elle avait un mémoire à écrire, tout ça, donc, elle m'avait demandé si je pouvais l'aider, lui donner des cours. Je
30 lui ai dit oui, j'aimerais bien essayer mais ce n'était pas du tout évident, du coup pour moi, parce que je n'avais aucun outil
31 pour ça et j'avais que des méthodes de français langue maternelle en fait.
32 I9 : D'accord, toi t'avais quel âge quand t'as...
33 L9 : Moi, j'avais dix-huit ans à ce moment-là, dix-neuf ans.
34 I10 : Et du coup tu as donné des cours de français ?
35 L10 : Alors, j'ai donné des cours de français langue étrangère mais j'avais vraiment, je n'avais pas de méthode, rien du tout,
36 j'avais des bouquins de sixième, cinquième du collège en France avec beaucoup d'exercices de grammaire etcetera donc,
37 voilà, on essayait de parler, et puis de s'attacher à quelques points un peu formels, de la grammaire, des choses qui me
38 paraissaient vraiment hyper importantes ou à ne pas négliger en fait.
39 I11 : Et combien de fois par semaine ? Par mois ? Je ne sais pas
40 L11 : Je pense qu'on se voyait peut-être trois fois par mois ?

41 I12 : Trois fois par mois, oui, d'accord.

42 L12 : C'était pas, c'était pas énorme mais...

43 I13 : C'était payant ?

44 L13 : Non, non, non je faisais ça comme ça, pareil, on s'entendait bien aussi, c'est pour ça que...

45 I14 : D'accord et à part la langue, tu l'aidais à sortir, à faire d'autres choses ?

46 L14 : Non, non, pas particulièrement parce qu'elle en plus, elle travaillait vachement pour la fac, elle avait très peu de temps

47 pour sortir.

48 I15 : Ah, oui.

49 L15 : Et aussi je pense que ce n'était pas forcément quelqu'un qui cherchait le fait de sortir. Elle était en France avec son

50 mari. Ils étaient venus, lui aussi, il était, il faisait des études de vétérinaire. Et, heu, si tu veux, ils étaient ici mais pas dans

51 l'esprit étudiant qu'on peut retrouver chez certains étudiants.

52 I16 : Elle avait quel âge, elle ?

53 L16 : Elle avait, je pense qu'elle n'avait pas loin de trente ans.

54 I17 : D'accord.

55 L17 : Entre vingt-cinq et trente ans je pense. Donc, donc, voilà. Et aussi parallèlement je faisais pas mal de soutien en fait de

56 français avec les élèves de primaire et des collégiens. Ca c'était payé par contre.

57 I16 : Et, c'est quoi ça ? Qu'est-ce que tu faisais ?

58 L16 : Qu'est-ce que... Alors, c'était assez simple, on reprenait ce qui était fait en cours avec les enseignants, essentiellement

59 et puis on essayait, on voyait, on faisait des devoirs, on Des choses qui n'étaient pas forcément bien comprises ou qui

60 restaient obscures, floues. Après souvent, enfin, je me suis aussi aperçue que, enfin, en tous cas moi je le voyais comme ça à

61 ce moment-là, il y avait aussi une part de dédramatisation, en fait, dans ces cours de soutien ou d'accompagnement, vraiment

62 de dramatisation, dédramatisation par rapport au français en fait. Comment l'enseignement...Parce que je voyais souvent des

63 élèves qui étaient un peu perdus, qui étaient, qui n'étaient pas forcément, qui étaient pas à l'aise, qui se demandaient

64 vraiment..En fait je pense qu'ils ne trouvaient pas forcément le sens. Ils ne mettaient pas leur sens à eux, en tous cas, dans ce

65 qu'ils devaient faire et qui était demandé par l'école.

66 I17 : Ca c'était avec des étudiants du lycée ?

67 L17 : Non , alors, ça c'était avec des collégiens et des élèves de primaire.

68 I18 : Ah, primaire, primaire, collège.

69 L18 : Oui, donc c'était des élèves qui avaient entre huit et quinze ans en gros.

70 I19 : D'accord. Et du coup, ils étaient perdus et tout et comment tu faisais...

71 L19 : Mais, justement, moi j'ai trouvé qu'ils étaient pas si perdus que ça en fait, enfin, pas toujours si perdus que ça mais il y

72 avait aussi une forte demande des parents, en fait, qui étaient inquiets aussi des résultats scolaires qui n'étaient pas toujours

73 mauvais, ha, en fait, qui n'étaient pas forcément médiocres ou non suffisants mais qu'il y avait vraiment une inquiétude par

74 rapport au français en tout cas, en particulier quoi.

75 I20 : Heu, d'accord, qu'est-ce que tu faisais pour les aider par rapport à ça, à ce sentiment de ne pas être à l'aise.

76 L20 : J'ai discuté pas mal avec eux.

77 I21 : Oui.

78 L21 : J'ai discuté pas mal avec eux, j'essayais de les faire parler, en fait, ce qui, ce qui n'était pas toujours facile ou je ne suis

79 pas sûre que c'était toujours productif mais j'essayais de les faire parler et de le...tu vois aussi, je sais pas, qu'ils prennent

80 conscience qu'eux ce qu'ils pensaient de ces choses-là ce n'était pas rien, ce n'étais pas insignifiant, ce n'était pas quelque

81 chose à ne pas prendre en compte en fait. Et c'est vrai que je me souviens d'un élève qui culpabilisait parce qu'il n'aimait pas

82 trop lire, sauf en fait, des livres un peu, tu vois, genre héroïque fantaisie, des choses comme ça.

83 I22 : Oui.

84 L22 : Sauf que ce n'est pas forcément les canons de littérature qui sont, on va dire, appliqués à l'école et pour lui ce n'étais

85 pas...enfin

86 l23 : reconnu

87 L23 : Oui, il ne se sentait pas reconnu ou légitime ou pour lui ce n'était pas forcément de la bonne lecture et puis il y avait

88 aussi d'autres choses pour moi qui venait plus de la famille du genre tu joues aux jeux vidéo, tu vois des choses comme ça. Et

89 c'est vrai que nous avons eu des discussions sur le fait que, bah, voilà, il y a plusieurs activités qu'on a dans la vie qui ne sont

90 pas forcément incompatibles les unes avec les autres, que ce n'est pas parce que tu joues beaucoup aux jeux vidéo que tu va

91 être plus bon en français par exemple. Mais j'ai l'impression que c'est un espèce de micmac un peu énorme en fait, en espèce

92 de mélange, je ne sais pas trop. Et ouais, discuter et puis après c'est clair qu'il y avait des choses très concrètes, c'est-à-dire

93 que comme ces élèves-là, ils sont évalués sur des compétences très précises comme la grammaire, la conjugaison,

94 l'expression écrite, il y avait aussi un, voilà, un travail qui était fait et clairement d'explicitation, voilà, les trucs de

95 compréhension, de formulation de choses et puis heu, et puis aussi une... aussi, c'est vrai qu'avec eux j'ai essayé de réfléchir

96 un peu des questions de normes en fait. Du fait que voilà, il y a des choses qui nous sont vraiment personnelles et il y a aussi

97 des choses qui sont de l'école et auxquelles il peut être intéressant de s'entraîner à répondre aussi quoi.

98 l24 : Et là tu as eu un groupe ?

99 L24 : Non, c'était toujours individuel.

100 l25 : D'accord

101 L25 : oui c'était toujours individuel.

102 l26 : Et tu voyais chacun une fois par semaine ?

103 L26 : Une fois par semaine.

104 l27 : D'accord

105 L27 : Une fois par semaine. Même un moment, j'ai eu aussi un élève, ses parents voulaient que je le voie deux fois par

106 semaine et je l'ai fait quelques fois mais après j'ai dit aux parents que non. Ce n'était pas utile parce que cet élève-là, ils

107 coulaient sous le poids de trucs, enfin, qui pour moi servaient à rien, à part à limite plus à lui... ça lui pesait parce qu'il ne

108 pouvait pas sortir, il ne pouvait pas voir ces copains pendant ce temps-là, il fallait qu'il étudie le français alors qu'il n'avait

109 pas de problèmes particuliers en français quoi.

110 l28 : D'accord.

111 L28 : Et puis, heu, bon voilà ça c'est une chose et parallèlement moi j'étais à la fac de lettres modernes.

112 l29 : Oui, ça c'était en licence ?

113 L30 : Voilà ça c'était en licence. Et puis, plus le temps passait, plus je ne me voyais pas être professeur de français langue

114 maternelle dans l'éducation nationale en France. Pour diverses raisons, je ne sais si j'aurais le temps de les expliciter ici mais

115 bon, voilà, j'étais en licence, je savais que j'avais un peu de temps, j'avais envie de continuer avec un Master. Mais après

116 dans quelle filière ce n'était pas certain.

117 l31 : Heu, il y a plusieurs raisons pour lesquelles tu ne voulais pas faire ça ?

118 L31 : Bah, à ce moment-là, je pense que c'était, voilà, mon jeune âge qui faisait que je ne voulais pas travailler tout de suite

119 et je voulais continuer mes études.

120 l32 : D'accord

121 L32 : Et puis, je sais pas si c'est la question du fonctionnariat, du statut des professeurs dans l'éducation nationale.

122 l33 : Que pour toi ce n'est pas, ce n'est pas quelque chose qui te donne envie.

123 L33 : Non, en fait, c'est vrai que très souvent quand j'étais en licence, quand j'ai discuté avec les étudiants, ce qui était mis

124 en avant c'était la sécurité de l'emploi, de par le statut. Et moi, c'était plutôt quelque chose, en fait, qui avait tendance à

125 m'angoisser. Et puis, je pense que ça faisait aussi écho à, certainement, des choses dont j'ai souffert en tant qu'élève. J'ai

126 souffert ou je n'ai pas apprécié ou je n'ai pas accepté ou avec lesquelles je n'étais pas en accord en tant qu'élève.

127 l34 : D'accord, oui.

128 L34 : Des fonctionnements qui pour moi en fait, heu, c'est vrai que j'ai vécu certains aspects de ma scolarité comme étant, on

129 va dire, relativement entravant dans le développement en fait de, bah, de mes connaissances, de mes rapports aux savoirs, de

130 mon apprentissage, aussi à penser un petit peu de choses, pour moi ça me posait beaucoup problèmes parce que, heu, je

131 sentais, je ne me sentais pas en tous cas aidée dans mon autonomisation en tant qu'individu. Pour moi au contraire ça me, ça
132 me, l'école, enfin, en tous cas, la perception que j'en ai c'est que l'école ça m'a, oui, ça m'a conduit en fait d'être de plus en
133 plus hétéronome et à la fois j'ai pris de la distance avec l'école et à la fois je me suis vraiment désinvestie, désengagée de,
134 oui, de certaines postures ou des certains contrats qui peuvent je pense être, être assez bénéfiques pour moi. Attend je voulais
135 dire d'autres choses par rapport à ça. Pourquoi pas l'éducation nationale. Bon, pour toutes les choses-là et aussi parce que
136 à part ça, je ne suis pas forcément en accord en fait avec la façon dont le français est enseigné à l'école. Même si je n'ai pas de
137 solution. Je reconnais que je n'ai pas forcément encore suffisamment réfléchi pour poser des alternatives, des orientations,
138 voilà, didactiques ou, voilà, je suis encore, voilà, ou bout de ma jeune expérience depuis de mon jeune âge je sais que je ne
139 suis vraiment pas là.

140 L35 : Tu peux donner quelques exemples sur la façon dont le français est enseigné à l'école ?

141 L35 : Oui, heu.

142 L36 : Avec lesquelles tu n'es pas d'accord.

143 L36 : Oui, par exemple, je sais que j'ai vraiment passé beaucoup de temps à l'école en fait à mettre des mots sur, à apprendre
144 en fait à mettre des mots sur, sur le système linguistique français. Donc, apprendre la grammaire, la conjugaison.

145 L37 : D'accord.

146 L37 : Heu, c'est vrai que pour moi ça c'était un ennui assez profond, c'est vrai que par ailleurs j'ai toujours aimé lire. J'ai
147 appris à lire très jeune puisque c'était en grande section où j'avais à peu près cinq ans. Ce n'est pas, ce n'est pas la
148 professeure des écoles qui m'a appris à lire, c'est un autre élève en fait, enfin, un élève de la classe qui avait, voilà, aussi cinq
149 ans. C'est-à-dire que j'avais repéré, je connaissais les lettres de l'alphabet, j'avais commencé à comprendre qu'il y avait des
150 suites qui se faisaient entre les lettres mais je ne savais pas exactement, et en fait, lui, il m'a expliqué ça très rapidement quoi.

151 L38 : Et comment ça se fait que lui, il savait déjà comment lire ?

152 L38 : Hmm parce qu'il avait appris aussi, voilà, un petit peu tout seul. Et en fait ça m'a paru très simple et je me suis mise à
153 lire, lire, lire et je pense en grande partie les conséquences de ça : j'ai su écrire très très vite et puis j'aimais ça etcetera. Et je,
154 même, je me souviens après en CP, enfin j'arrivais par exemple, à placer des accents sur le « a », pas parce que je connaissais
155 la règle mais parce que j'avais une habitude à la lecture et je savais qu'il y avait des situations où il y avait l'accent, d'autre
156 situations où il n'y avait pas, et je me suis, enfin, la maîtresse, elle a halluciné, parce que la plupart de temps en fait je ne me
157 trompais pas, je ne dis pas que ne me trompais jamais mais la plupart de temps je ne me trompais pas. Et c'était des choses
158 comme ça. Donc, en fait, ouais, voilà, les choses comme la grammaire etcetera.

159 L39 : D'accord

160 L39 : C'est vrai que ça ne me parlait pas trop quoi. Mais je ne dis pas que c'était inutile, je ne dis pas que, je ne dis pas ça. Je
161 pense que c'est plus au niveau vraiment de l'enseignement lui-même quoi. Et juste aussi pour revenir à l'école, juste, je me
162 souviens que à cette période-là quand j'ai appris à lire j'ai rencontré la maîtresse de CP qui était venue dans notre classe, je
163 ne sais plus pour quelle raison, et elle m'avait dit mais, alors il paraît que tu sais lire, oui, alors qu'est-ce que tu vas faire l'an
164 prochain si tu sais déjà lire et écrire ? Finalement, elle avait posé une très bonne question parce que, du coup, c'est vrai que la
165 suite de mes études primaires c'était..j'ai appris d'autres choses par contre, j'ai appris à lire à l'envers, à écrire à l'envers, à...

166 L40 : Ah, oui ! (rire)

167 L40 : (rire) Donc, voilà.

168 L41 : d'accord. Alors, ça c'était pourquoi pas français langue maternelle. Et, du coup, pendant ta licence t'as fait d'autres, t'as
169 eu d'autres expériences, on peut dire professionnelles ?

170 L41 : Oui, mais, alors, qui n'avaient rien à voir avec l'enseignement du FLE.

171 L42 : Ah, d'accord, ok.

172 L43 : Donc j'étais serveuse dans un restaurant, heu, qu'est-ce que j'ai fait d'autres ? J'ai travaillé dans un magasin de
173 vêtements, des grandes distributions. L'horreur. (rire)Heu voilà, je pense que c'est tout.

174 L44 : D'accord. Et après la licence ?

175 L44 : Alors, et après ma licence donc j'ai..

176 145 : T'as fini, tu as eu le diplôme ?

177 L45 : oui, oui, j'ai eu ma licence et je me suis, je me suis quand même inscrite en Master 1 Littérature. En fait je suis allée à

178 la réunion de présentation et je me suis dit, là définitivement, je me suis dit non, là j'ai dit non, ça ne va pas le faire du tout.

179 Sachant que quand j'étais en L3 j'avais suivi l'option FLE, heu, que ça m'avait vraiment intéressée, aussi que par ailleurs

180 j'avais suivi des cours de linguistique avec un chargé de TD qui à l'époque était un doctorant, heu, dans le département, heu,

181 sodiligne et du coup, parce que nous en lettres modernes, on avait beaucoup de, enfin, la plupart de cours c'est de

182 linguistique structurale, et là il nous avait apporté vraiment d'autres éléments, à savoir qu'il y avait aussi d'autres façons

183 d'envisager le, la langue, la linguistique, le langage, le parole. Et pour moi c'était vraiment une espèce d'ouverture qui

184 s'opérait, bon, je me suis dit que, bon, pourquoi pas quand même, d'aller voir de ce côté-là ce qui s'y passe. Et puis, j'ai

185 commencé à me dire qu'il faut quand même que je me professionnalise, pour l'instant je ne vais pas faire du français langue

186 maternelle, pourquoi pas le français langue étrangère, il faut pouvoir. Il faut savoir que ce qui m'intéressait aussi c'était ce

187 que ça allait m'apporter en termes de contenu formatif, professionnel. Que ça, je ne l'avais pas du tout si je continuais en

188 lettres modernes.

189 146 : Oui.

190 L46 : Et ça c'est vrai que c'était important, heu ,voilà, donc, j'ai commencé mon Master, Master 1, Français langue étrangère,

191 et là j'ai commencé des stages donc, j'ai fait un stage à l'institut, dans une école de langue privée et puis j'ai fait un stage

192 dans une association d'aide, d'accueil, d'aide en fait aux demandeurs d'asile.

193 147 : D'accord. Alors, heu, je pense qu'on va expliciter ça...bon on va le faire maintenant. Alors, stage dans une école

194 privée ?

195 L47 : Oui.

196 148 :Heu, et là qu'est-ce que tu faisais ? Quelles étaient tes responsabilités ?

197 L48 : Alors, oui, alors, là, dans cette école, essentiellement, je prenais en charge des étudiants qui étaient inscrits dans un

198 cours d'oral, puisque qu'ils avaient l'habitude dans cette école, selon, je pense, selon, ils séparaient en fait les périodes de

199 cours entre écrit et oral, donc moi j'étais plutôt sur des ateliers oraux, on va dire.

200 149 : Les étudiants, ils étaient de nationalités étrangères...

201 L49 : alors, ils étaient tous de nationalité étrangère, évidemment, puisque je faisais du français langue étrangère.

202 150 : Oui.

203 L50 : Ils étaient de nationalités différentes.

204 151 : Différentes. Quel niveau ?

205 L51 : Alors, sur les échelles du CRCL mais on sait que, on sait toujours que c'est un petit peu problématique parce que

206 comment faire correspondre des échelles à la réalité etcetera. Heu, si mon souvenir est bon, ils étaient de niveau B1.

207 152 : Très bien, d'accord, donc ils avaient déjà étudié un petit peu le français dans leurs pays ou en France ?

208 L52 : Ca dépend. Les deux.

209 153 : Ca dépend, les deux. D'accord. Du coup, tu étais en atelier oral.

210 L53 : Oral et remédiation, ça c'était un autre atelier où les étudiants venaient vraiment avec leurs questions, leurs travaux en

211 cours.

212 154 : Ah oui ! Et t'avais combien d'élèves dans le groupe ?

213 L54 : J'avais huit étudiants.

214 155 : Alors, pendant les ateliers d'oral, qu'est-ce que tu faisais ?

215 L55 : Toutes sortes, toutes sortes d'exercices, en fait, la plupart de ces étudiants, ils voulaient entrer à l'université ensuite. Au

216 début, alors, tout début, quand je suis arrivée, je leur ai proposé, voilà, d'étudier vraiment des documents du quotidien, des

217 publicités, des chansons.

218 157 : C'était à toi d'organiser le cours ? T'as eu..

219 L57 : Alors, j'ai organisé le cours, j'ai eu une tutrice.

220 158 : D'accord.

221 L58 : A laquelle avant de faire le cours, voilà, de, un ou deux jours avant j'envoyais le contenu de mon cours et puis elle le
222 validait, voilà.

223 L59 : Ah, d'accord.

224 L59 : Oui, oui, elle me guidait quand même au cas où en fait, moi aussi, ah, ça m'a rassuré. Je me disais que, voilà, s'ils me
225 disent que je peux y aller, je ne suis pas complètement déconnante on va dire. Donc, heu.

226 L60 : Tu avais commencé avec des documents...

227 L60 : Voilà, avec des documents comme ça et en fait très rapidement ils m'ont dit : « non, non par pitié pas de chansons, pas
228 de publicités. »

229 L61 : Les élèves ont dit ça ?

230 L61 : Oui, oui : « nous on va rentrer soit dans des écoles après soit l'université, donc on voudrait en fait s'habituer à parler,
231 prendre la parole et travailler sur des sujets sur lesquels on est susceptibles de tomber par la suite », alors, évidemment, ils
232 avaient tous des projets un petit peu différents donc là j'ai essayé de, de proposer des choses qui puissent convenir à chacun à
233 des moments différents puisque que si je me souviens bien, il y avait certains sur des sciences politiques, d'autres
234 s'orientaient vers des choses peut-être plus technologiques. Qu'est-ce qu'il y avait d'autre comme étudiant ? Je ne sais plus,
235 je ne sais plus. Histoire aussi, il y en avait d'autres qui partaient faire un Master Histoire. C'était que des étudiants qui
236 partaient soit en Master, soit en gros, en école d'ingénierie après.

237 L62 : D'accord. Et comment tu as réussi à trouver, adapter ce que tu faisais à chacun.

238 L62 : Oui, en fait, j'utilisais des documents d'archive, alors, soit, enfin, d'archive, alors, soit des documents audio, soit des
239 documents écrits du type extrait d'article, articles, extrait de livres. Et à partir de là j'ai préparé trois questions, sur lesquelles
240 ils devraient réfléchir, écrire et ensuite proposer une présentation orale, en gros.

241 L63 : D'accord.

242 L63 : Heu, alors, il y avait de, alors, voilà, et au terme des présentations il y avait des discussions. Sachant que quand même,
243 la plupart du temps, je leur ai donné à l'avance en fait, les documents à travailler. Parce qu'on avait qu'une heure, donc on
244 n'avait pas le temps, le but c'était aussi pour que quand ils arrivent, on puisse commencer directement.

245 L64 : Et du coup, chaque fois le document était plus, comment on dit, sur l'histoire.

246 L64 : Tout à fait, exactement, ils se prêtaient au jeu parce qu'ils savaient que, enfin, je veux dire ce genre d'exercices en eux-
247 mêmes, même si ce n'est pas forcément des choses qui nous intéressent directement mais ça peut toujours servir, c'est de la
248 culture générale aussi ha ! Moi je ne suis pas spécialiste non plus de ce qu'eux faisaient, si tu veux, donc c'était aussi à eux
249 de, il y avait vraiment un double, enfin, tu vois, un travail mutuel de part et d'autre, parce que je n'aurais pas pu de toute
250 façon, de leur proposer des choses très spécialisées etcetera. Donc, c'était aussi à eux de retirer s'ils le souhaitent et de, de
251 retirer des éléments et de les approfondir en fait. Ils se prêtaient au jeu parce qu'il y avait quand même un exercice commun
252 qui était celui de la rédaction, de l'oralisation, de la présentation, tu vois ? En groupe.

253 L65 : Pendant ce temps de la présentation, de la discussion, toi, qu'est-ce que tu faisais ? Quel était ton rôle ?

254 L65 : Hmm, j'étais avec eux, j'étais assise avec eux. En générale, on s'installait, tu vois, autour de, voilà, on installait, deux,
255 trois tables, on s'installait autour des tables.

256 L66 : Donc c'était un rond, un rond de table.

257 L66 : Oui, un rond, un carré mais en tout cas, on était autour des tables. Ce qu'il faut préciser aussi c'est que j'étais plus
258 jeune, ha, la plupart du temps, les étudiants.

259 L67 : T'avais ?

260 L67 : Heu, là, J'avais vingt-trois ans.

261 L68 : D'accord. Vingt-trois ans. Est-ce que tu participais dans la discussion, tu posais des questions ou tu... ?

262 L68 : Alors, je participais, en fait, je participais d'abord quand, quand justement, la participation de leur part s'amenuisait,
263 qu'il y avait un petit, tu vois, un petit flottement. J'ai essayé un petit peu de relancer des choses. En fait, je prenais des notes
264 aussi sur des idées qui me venaient, des éléments à évoquer en cas de panne quoi, en cas, dans la discussion, dans le... après,

265 j'ai noté aussi toujours quand ils présentaient bien sûr j'ai noté ce qui à mon sens n'allait pas, où on pouvait peut-être
266 améliorer.

267 L69 : Toujours, au niveau de la grammaire, de la construction des phrases, au niveau du français, ou du contenu aussi.

268 L69 : Pas tant du contenu, pas tant du contenu, pas tant du contenu, plus que de la forme, effectivement et puis je sais que
269 je... bein.... leur ai indiqué en fait des expressions qu'on utilise, de façon de lire des phrases, de les articuler. Parce que ça
270 permet aussi de, enfin, c'est pour plein de raisons. Ce n'est pas que pour la communication, c'est aussi quand on élabore un
271 travail, savoir qu'on peut articuler de tel manière les idées grâce à tel, tu vois ? C'est important le connecteur logique.

272 L70 : C'est-à-dire qu'ils avaient déjà un bon niveau.

273 L70 : Ouais, ah, oui, oui, par contre oui.

274 L71 : Donc tu n'avais pas besoin de corriger vraiment la grammaire mais plutôt les expressions, l'articulation.

275 L72 : Ah ouais, mais des fois c'était au niveau de la grammaire, c'était pas, si, si, mais ça ce n'était pas à ce moment -là.
276 Pour moi, il y avait d'autres moments justement. Au moment de la remédiation, là, parce que, moi, ce que je notais pendant
277 qu'ils présentaient, non, non parce que parfois au niveau de la grammaire ce n'était pas du tout convenable on va dire en
278 termes de normes, même si évidemment je comprenais ce dont il s'agissait, ce qu'il était en train de se dire quoi. Et ça c'est
279 les choses qu'on voyait un autre moment. Parce que le problème ce que si tu, si tu, tu ne peux pas stopper les gens pour les
280 corriger, non parce que là ça coupe vraiment la communication pour le coup et ce n'était pas le but de l'exercice. Oui, il y
281 avait vraiment des objectifs et, à mon avis, enfin, en tout cas, je travaillais comme ça à ce moment-là.

282 L73 : Et alors, il y avait d'autres moments de la remédiation, et là vous faisiez quoi ?

283 L73 : Alors, là, c'est eux qui arrivaient avec, alors, soit avec leurs travaux au cours, ce qu'ils faisaient dans d'autres cours de
284 la semaine, soit justement, ça pourrait être l'occasion de, de s'attaquer à l'appropriation de l'utilisation de la conjugaison.

285 L74 : D'accord.

286 L74 : Et là, je reconnais que j'étais un petit peu pénible mais en même temps quand on ne maîtrise pas correctement les
287 verbes enfin ça s'entend tout de suite et enfin c'est, c'est, heu bah oui, c'est hyper important quoi.

288 L75 : Mais par contre ils avaient d'autres moments pour faire la conjugaison, la grammaire etcetera. C'est ça ou pas ?

289 L75 : Alors, oui, ils avaient d'autres moments dans la semaine où ils avaient des cours en grand groupe et il me semble que
290 oui, ils avaient des cours un peu magistraux, tu vois, de grammaire ou de conjugaison mais là quand eux ils venaient, c'était
291 eux qui, tu vois, moi je ne leur faisais pas un cours et c'est vrai que je me souviens d'un étudiant d'ailleurs qui était prof, il
292 était prof d'anglais à la base et qui n'était pas anglais, ha, il était turc.

293 L76 : D'accord.

294 L76 : Et lui, il, voilà, il était vraiment à fond dans l'enseignement etcetera, il s'intéressait énormément à ça. Mais il avait
295 toujours, je crois qu'au moment d'étudier la conjugaison il se mettait toujours à le laisser de côté et tout. Donc, un jour je lui
296 ai dit, bon, si, tu t'imagines là prof de français, si tu devais enseigner tel truc comment tu fais concrètement ? Et je l'ai, oui je
297 me souviens que cet étudiant je l'ai vraiment poussé en fait à faire comme si il enseignait tout le temps, ce truc-là avec le
298 cahier, il avait un peu de mal à rentrer dedans, se mettre à les étudier parce que, évidemment, quand on enseigne quelque
299 chose, on est censé vraiment l'avoir compris quoi et bien, si on veut imaginer de l'exposer de façon claire, et donc ça je me
300 souviens, ça a pas mal fonctionné, oui.

301 L77 : D'accord, t'as dit que tu l'as poussé, tu faisais quoi alors pour le motiver, pour le faire travailler ? Ca veut dire déjà, que
302 lui il n'était pas motivé.

303 L77 : Si, si, non, mais il était super motivé, on va dire qu'il était super motivé mais il avait du mal à se mettre à étudier en
304 fait. Et le problème de la conjugaison, c'est que là où on était il y avait d'une part les formes qu'il devrait apprendre par
305 cœur et d'autre part, il fallait qu'il connaisse leur emploi etcetera. Et la plupart du temps en fait enfin quand je les faisais
306 parler par rapport à ça, je voyais que, voilà, il comprenait à peu près des circonstances, oui, capté un peu des circonstances de
307 leur emploi mais il se trompait tout le temps de forme.

308 L78 : D'accord, oui.

309 L78 : Mais, après, enfin, il les a appris ces formes au bout d'un moment et ça allait beaucoup mieux.

310 179 : Je veux dire, cette phase-là, je l'ai poussé, comment tu penses que tu as réussi à faire ça.

311 L79 : Parce que je lui avais dit que pendant ce cours, il y avait deux étudiants et je lui avais dit la semaine d'avant, la semaine

312 prochaine tu vas aller au tableau et tu vas, c'était sur l'imparfait, le passé composé, quelques choses comme ça, je lui ai dit,

313 on va faire du théâtre, tu vas t'imaginer une salle, parce qu'il me parlait toujours de ces élèves, ces élèves qui lui manquaient

314 et tout.

315 180 : Ah oui.

316 L80 : Et tu vas te mettre dans cet position-là, et tu sais qu'il vaut mieux ne pas apprendre des bêtises à tes étudiants quoi, à tes

317 élèves. Pour lui c'était des élèves assez jeunes qu'il avait et bah ça avait plutôt bien fonctionné. Je pense que des fois le

318 théâtre, il y a de bons trucs dans le théâtre. Parce que je ne sais pas peut-être que sous le couvert de la simulation il y a des

319 choses, je ne sais pas.

320 181 : Et après il y a le stage dans l'association.

321 L81 : Voilà, donc j'avais fait un stage dans une association d'un centre d'aide de demandeurs d'asile. Heu, donc, là, j'avais

322 une dizaine de participantes, que des femmes, presque que des femmes, parce que une ou deux fois il y avait un homme qui

323 est venu. Mais c'était aussi un moment justement.. des femmes entre elles en fait.

324 182 : Donc ça s'est fait exprès qu'il y ait un groupe avec que des femmes ?

325 L82 : Non, tout le monde était convié mais je pense que c'était pour d'autres, voilà, pour certaines raisons internes au groupe

326 qui faisait que ce n'était que des femmes qui venaient.

327 183 : D'accord. Elles avaient quels âges ?

328 L83 : Alors, ces femmes-là, elles avaient entre vingt ans et soixante-dix ans.

329 184 : A oui ! D'accord, d'accord. Et là, tu donnais des cours de français ?

330 L84 : Oui, oui, alors, là j'ai donné des cours de français et je n'avais plus le, alors, je n'étais pas toute seule, on était trois,

331 trois étudiantes stagiaires, ou trois enseignantes, ou trois formatrices, stagiaires. Heu, donc, finalement, on était quand même

332 pas mal présentes sur l'établissement parce que ça devait faire trois, quatre, six... je ne sais, enfin, on était pas mal présentes

333 en tout cas, en tout on devrait être présentes une huitaine d'heures par semaine, huit, neuf heures par semaine. Et, là, on, on

334 essayait d'aborder vraiment des aspects très divers de la langue mais pas seulement. Des aspects des langues, des cultures.

335 185 : Française ?

336 L85 : Non, pas nécessairement française, heu, il y avait, il y a toujours un échange en fait, toujours un échange sur les

337 parcours, sur les parcours, sur les habitudes, sur des souvenirs, sur, tu vois, moi avec ces femmes-là, j'avais pas mal travaillé

338 autour des traditions alimentaires en fait et on avait commencé à faire un livret de recettes de cuisine. Donc, là forcément,

339 alors, c'était des femmes qui étaient toutes de nationalités différentes.

340 186 : Oui.

341 L86 : Enfin, toutes. Certaines étaient de même nationalité mais il y avait peut-être cinq nationalités différentes dans mon

342 groupe, on va dire.

343 187 : Et leur niveau en français ?

344 L87 : Alors, leur niveau en français allait de A0 à B1, peut-être ? B1, B2 ?

345 188 : D'accord. B1, B2.

346 L88 : B1, oui, B1 maximum.

347 189 : Donc c'était des discussions.

348 L89 : Alors, pas seulement. Alors, il y avait des discussions, il y avait de l'oral, il y avait des, il y avait des apprentissages

349 aussi, tu vois, sur certaines choses, mettre des mots sur l'alphabétisation parce que c'était, ça c'était une demande de leur

350 part, ça leur était vraiment nécessaire vu que quotidiennement, elles avaient des choses à faire, des papiers à remplir, voilà,

351 s'orienter, enfin, faire des trucs en ville et tout ça ils ne pouvaient pas se passer en fait de, de savoir lire.

352 190 : Elles étaient scolarisées dans leurs pays ?

353 L90 : Oui, oui, oui. Toutes l'étaient, elles avaient toutes été scolarisées dans leur langue maternelle et leur niveau d'étude ça

354 allait je pense, on va dire l'équivalent du Brevet de collège peut-être jusqu'à Bac +8.

355 191 : Ah oui ! D'accord. D'accord. Et c'est toujours toi qui organise ?

356 L91 : Je vais juste, pardon, je ne sais plus si c'est bac+5 ou bac+8. Je ne sais plus.

357 192 : D'accord, oui, d'accord. Heu, en tout cas elles avaient un bon niveau. Et c'était toi qui organisais le cours ?

358 L92 : Oui, alors, c'était moi, alors, avec une des deux stagiaires, en fait, on se coordonnait sur l'organisation des cours. C'est-

359 à-dire qu'on faisait ensemble, parce que comme on était là que deux heures chacune, on trouvait que c'était mieux qu'il y ait

360 quand même une continuité entre les deux et c'est vrai que ça nous apparaissait bien pour pleins raisons. A la fois nous,

361 enfin, à la fois pour nous, à la fois pour les élèves et les étudiants quoi.

362 193 : Et à quoi tu étais attentive à l'organisation d'un cours ? La préparation avant, l'organisation après ? A, comment tu

363 organisais un cours ?

364 L93 : Alors, ce à quoi j'étais attentive ? Heu, hm, hm, hm (petit rire)

365 194 : Vu que t'avais la liberté, tu n'avais pas quelqu'un pour te dire, il faut faire ça et ça, t'avais juste des....

366 L94 : Alors, si ! On avait des livres, on en avait pas mal, il y avait quand même de la documentation.

367 195 : C'est la structure, l'association qui a donné des livres ?

368 L95 : Qui avait ça, il ne donnait pas, c'était à disposition et les gens pouvaient s'en servir s'ils le souhaitaient. Mais en fait, je

369 pense que très très rapidement, en fait, dès la première fois où on les a vus, on a vu ces étudiants, on a parlé avec eux de

370 savoir, de ce qu'EUX en fait présentaient comme être leurs besoins, en termes de ce que nous pouvions leur apporter, tout en

371 sachant que malgré tout, ce n'est pas parce qu'on présente des besoins qu'ils vont être tels quels, ou que, enfin, c'est aussi le

372 rôle de l'enseignant de, parce que, voilà, c'est notre métier d'envisager les choses mais pour ce qui était important c'était de,

373 déjà, apporter des thèmes qui intéressaient ces personnes-là.

374 196 : D'accord.

375 L96 : Les thèmes qu'ils apportaient, qui pouvait être par exemple la santé, c'était des femmes aussi qui avaient des enfants,

376 pour certaines, de petits enfants, donc c'était aussi important de, oui, de parler par exemple, voilà, des enfants, de la santé,

377 éducation. Comme je disais tout à l'heure on parlait des traditions alimentaires quand même, pas mal et ça c'était, ça, ça les

378 intéressait beaucoup et je pense que c'est aussi parce que d'un point de vue identité, ce sont des choses qui sont, qui restent

379 toujours en fait, qui sont importantes, parce qu'après, ces personnes-là, elles avaient un parcours particulier et qui je pense

380 parfois les incitait en fait, en fait à mettre la période pendant qu'elles étaient en France, même si elles étaient présentes ici et

381 elles mettaient ça entre parenthèses, comme si c'était un mauvais moment, c'était un moment difficile etcetera, alors,

382 finalement, ça faisait une partie intégrante du parcours de leur vie.

383 197 : Oui.

384 L97 : Et moi, ce qui m'intéressait dans le fait de travailler sur l'alimentation par exemple, c'était de laisser percevoir ou de

385 construire une continuité ou un continuum dans les différentes périodes de leur vie et que ça l'alimentation on peut, tu vois,

386 ça paraît toujours que c'est soit dans l'enfance, plus tard, à l'âge adulte, selon les différents moments où tu te trouves il y a

387 toujours un rapport avec l'alimentation et bon je pense que c'était assez lié, il y avait ça, il y avait aussi le fait que, et donc

388 du, ça faisait aussi exister, en fait, un parcours intérieur, je te dis que, bon moi personnellement, je sais que eux-mêmes

389 avaient tendance à, je ne sais pas moi comment situer ça, comment le voir, comment le vivre, je pense que c'est des questions

390 qui étaient, qui étaient importantes pour ces participantes et tu vois rien que, par exemple, les noms de plats, il y avait des

391 noms de plats qui étaient intraduisibles en fait. Et je sais que quand on a commencé à travailler sur le carnet de recettes il n'y

392 a pas, enfin, la question de la traduction s'est à peine posée mais je pense que le fait de pouvoir voir apparaître ça, tu vois, des

393 formules comme « bon appétit » ou « mangez-bien », « passez un bon moment », ça le fait de le regarder en plusieurs langues

394 en fait, aussi parce que tous les plats ne sont pas traduisibles non plus. Je pense que ouais, c'est aussi ça qui fait que ça

395 marchait bien. Et je pense qu'il y avait d'autres entrées par rapport à ce truc-là comme par exemple, le fait de travailler sur

396 l'ordinateur et ce qui était intéressant, enfin, ce que moi j'ai trouvé intéressant et en tout cas j'avais l'impression aussi que ça

397 fonctionnait pour ces raisons-là, c'est qu'il y a un correcteur orthographique sur l'ordinateur et je me souviens que ces

398 participantes, « mais le français c'est super difficile, on n'arrivera jamais de toutes façons, l'orthographe c'est impossible, on

399 prononce pas toutes les lettres », voilà, etcetera et quand je les laissais à travailler seules devant l'ordinateur, elles voyaient

400 que les résultats finals ne comportaient pas d'erreurs et que ce n'est donc pas impossible et que je pense que c'était une façon
401 de contourner cette forme d'obstacle qui était celle de l'orthographe, de la grammaire, tu vois ?

402 198 : D'accord. Donc, heu, tu as utilisé de la technologie, des nouvelles technologies dans ton travail ? Comment ? C'était un
403 ordinateur ?

404 L98 : C'était un ordinateur qui appartenait à l'association.

405 199 : D'accord. Et chacune pouvait y aller pendant le cours ?

406 L99 : Pendant le cours. Ça c'était un truc qu'on faisait pendant le cours parce qu'en fait on faisait plusieurs activités, elles se
407 reliaient pour écrire et après à côté on faisait, je ne saurais plus dire exactement mais...

408 I100 : Ah oui, d'accord !

409 L100 : Parce qu'après on faisait, on faisait, voilà, on avait une autre activité à côté mais qui n'excluait pas, parce qu'on était
410 quand même dans un espace relativement petit, qui n'excluait pas les personnes qui étaient en train d'écrire. Il y avait encore
411 d'autres paramètres, parfois il y avait un bébé qui était là pendant le cours, un enfant, tu vois c'était...

412 I101 : Du coup, ce n'était pas vraiment la posture de l'enseignant qu'on a en tête, toi au milieu debout et les autres écoutent.
413 C'est vraiment interactif.

414 L101 : Oui, mais en même temps j'avais aussi, enfin, c'était quelque chose qui venait de la formation que je faisais en même
415 temps et c'est vrai que c'étaient des choses qu'on faisait conscientiser en même temps, ces représentation qu'on a de
416 l'enseignant, enfin qu'on peut avoir, parce qu'après elles sont toutes différentes, la représentation que chacun a de
417 l'enseignement mais c'est vrai que, je pense que beaucoup de, beaucoup d'étudiants qui ont suivi leur scolarité en France ont
418 une représentation très unilatérale de la relation enseignant-étudiant, relation enseignant-élève, voilà, de l'enseignant
419 diffusant des savoirs et l'élève tel un réceptacle, emmagasinant, engrangeant ses savoirs-là, oui. Mais moi c'est vrai que ce
420 n'est pas du tout une posture qui m'intéresse en fait dans mes pratiques de travail, donc, heu...

421 I102 : Alors, ta posture était, si on prend l'exemple avec les femmes, tu étais avec elles tout le temps en les aidant.

422 L102 : Oui, presque tout le temps. Je pouvais sortir deux minutes et rendre je ne sais quoi, aller chercher des papiers et tout
423 mais pour moi ma position c'était, il y avait vraiment quelque chose de médian, de médiateur en fait. Parce que moi en même
424 temps, enfin, ses femmes, j'avais le même âge, donc j'avais vingt-trois ans et ces personnes-là elles avaient, voilà, soit mon
425 âge, soit elles étaient beaucoup plus âgées, elles avaient terminé des études, elles avaient travaillé, je me disais mais qu'est-ce
426 que je peux les rapporter concrètement, à part le fait que, voilà, je parle français, je connais le français, je suis prof de
427 français. Voilà, je peux les apporter certaines choses mais je me disais comment, par quels moyens, on aborde quoi
428 concrètement. Je sais que ça peut paraître, bon, un peu bizarre, surtout maintenant avec le recule, parce que maintenant je
429 vois un peu mieux ce que je peux leur apporter à ce moment-là mais il y a aussi une question de légitimité ou de légitimation,
430 heu, de nos statuts, donc, voilà, mais c'est vrai que quand moi, enfin, moi je ne peux pas être un professeur qui se place en
431 position d'autorité.

432 I103 : Donc, tu penses que tu apportais quoi ? Est-ce que tu as la réponse de ta question ? Pourquoi tu étais là ? Qu'est-ce que
433 tu faisais avec eux ? Tu apportais quoi ? Tu les aidais comment ? C'était quoi qui était bénéfique pour elles pendant le une
434 heure ? ça durait ?

435 L103 : Non, ça durait deux heures. Heu, ce qui était bénéfique, c'était, je ne sais pas, pouvoir déjà parler pas mal de choses.
436 Pouvoir parler de pleins de choses différentes. Heu, les trois quart du temps en français.

437 I104 : Oui, ah ! les ?

438 L104 : Les trois quart du temps.

439 I105 : C'est-à-dire ?

440 L105 : Bah, en fait, ce qu'il y a, ce que comme je l'ai indiqué plus haut, A0, B1 il y avait vraiment des personnes qui ne
441 comprenaient pas beaucoup. Peu en fait les échanges en français et du coup, heu, une partie des participantes avait pour
442 langue commune le russe. Heu, et donc, c'est vrai qu'il y a eu pendant quelques moments, il y a eu des explications en russe.
443 Alors, soit, alors il y avait deux, il y avait d'un côté des questions vraiment du vocabulaire et là, enfin, clairement elle prenait
444 un petit temps, c'est vrai que certaines savaient qu'elle prenait, d'autres non, elles traduisaient en russe des mots.

445 L106 : Entre les apprenantes, c'est ça ?

446 L106 : Oui, oui. Elles traduisaient en russe ou en anglais aussi certains mots, il y avait ça et parfois aussi dans nos

447 discussions, donc voilà, quand on commence à avoir une discussion sur je ne sais pas, enfin sur quelque chose, sur le travail,

448 sur un sujet donné et effectivement il y a une personne ou deux personnes qui sont exclues de la conversation puisqu'elles ne

449 suivent pas, elles ne comprennent pas et pareil, enfin, moi ça ne me posait pas de problèmes particuliers que quelqu'un

450 explique en russe ou en anglais ce qui se disait à ce moment-là.

451 L107 : D'accord.

452 L107 : Ça permettait à la personne, bah, de, oui, d'avoir une idée de ce qu'on est en train de dire quoi.

453 L108 : Est-ce que ça l'aidait à participer ?

454 L108 : Je pense que ça l'aidait à participer parce que c'était un, c'était quoi qu'il en soit une façon de l'inclure. Du moins une

455 façon de ne la pas exclure et elle pouvait dire quelque chose même si ce n'était pas en français mais je pensais que ça faisait

456 partie des étapes qui sont peut-être nécessaires parce que de toute façon cette personne-là n'aurait pas dit une phrase, n'aurait

457 pas dit quelques choses en français donc, qu'est-ce qu'il valait mieux ? Soit tu ne parle pas français donc de toute façon tu te

458 tais, ou est-ce qu'il valait mieux qu'elle dise quelques choses en russe et une autre personne, quelqu'un le retraduit en

459 français ? Pour moi, ça se passait comme ça, ça se produisait pas souvent donc, heu, moi ça ne me posait vraiment pas de

460 problèmes et c'est aussi reconnaître. C'est pareil, parler tradition alimentaire, quand on parle de langues, des langues ça

461 traite aussi du parcours intérieur et de dire que c'est là. Pour moi, c'est aussi important et je pense que le fait pour certaines

462 personnes aussi de pouvoir, parce qu'il y avait des parents, tu sais, ils n'avaient pas forcément besoin de traduire des choses

463 mais elle me disait, par exemple, ce mot là on le dit de telle façon. Ok, mais moi je l'entends et c'est intéressant parce que je

464 m'intéresse aux langues, parce que, voilà. Et pour moi il n'y avait pas de raisons d'exclure, ce n'est pas parce que c'est une

465 langue, et qu'on est dans un cours de français qu'elle ne peut pas exister en fait.

466 L109 : Elle faisait des liens entre sa langue maternelle et le français, oui.

467 L109 : Oui, et il y avait par exemple quand les mots se rassemblent entre les différentes langues, ça c'est, je sais que c'était

468 vraiment une source de détonement, de contentement aussi, voire de Ouf, tout n'est pas totalement coupé, il y a quand même

469 des liens, des mots entre les langues qui sortent de quelque part. Donc, c'est vrai que c'était intéressant.

470 L110 : Et ça, ça arrivait qu'avec toutes les femmes ou qu'avec les femmes qui ne parlaient pas bien français ? C'était avec qui

471 plutôt ? Même avec les femmes qui avaient le niveau B1 est-ce qu'elles faisaient les liens entre les langues ?

472 L110 : Oui.

473 L111 : D'accord. Ce n'était pas par rapport au niveau, c'était en générale.

474 L111 : Ce n'était pas par rapport au niveau, c'était en générale. C'était en générale et puis c'était des personnes qui étaient

475 super curieuses et qui s'intéressaient à pleins de choses et, enfin, je me souviens il y avait des moments, je me disais mais ça

476 va tourner encore en histoire de la langue quoi, vraiment.

477 L112 : Ah, oui. Et je t'ai coupée quand tu parlais de l'ordinateur. Alors, il y avait un ordinateur pendant le cours et il y avait

478 plusieurs activités, donc la dame qui était à l'ordinateur, elle faisait quoi ?

479 L112 : Elle tapait.

480 L113 : Elle tapait..

481 L113 : Alors, en générale, il y avait vraiment un moment de rédaction à la main.

482 L114 : De quoi ? Elles rédigeaient quoi.

483 L114 : Elles rédigeaient des recettes en fait de cuisine mais plutôt, heu, oui, c'était, il y avait comme des parties, c'était un

484 peu de narration, vous prenez ceci, vous faites cela etcetera. Et en fait le truc c'est que moi je ne corrigeais pas sur le papier.

485 L115 : D'accord.

486 L115 : Ou ça dépendait, ça dépendait quoi. Parce que c'est vrai qu'il y avait des questions de syntaxe, bon ça c'est d'autres

487 choses heu, mais, je ne les corrigeais pas plus que ça parce que, fff, le problème c'est que comme ça on le faisait en cours

488 après je ne pouvais commencer à corriger pendant qu'elles étaient présentes, enfin, tu vois, ce n'était pas. L'ordinateur,

489 l'ordinateur c'est un bon outil, oui j'ai trouvé que ce n'était pas mal.

490 I116 : Alors, elles faisaient ça à l'ordinateur plus qu'elles puissent se corriger automatiquement ? C'était ça l'intérêt ?
 491 L116 : Entre autres oui, mais après pas seulement parce que vu que le but c'était aussi l'imprimer et la diffuser.
 492 I117 : Ah d'accord, oui.
 493 L117 : Voilà, c'était, tu vois c'était un petit projet quoi.
 494 I118 : Est-ce qu'elles utilisaient Internet pour les aider ?
 495 L118 : Oui, oui, oui. On se servait pas mal d'Internet et justement parfois ça nous arrivait de, on se retrouvait, on était un peu
 496 bloqué en fait dans la conversation, il y avait un truc où je ne sais pas comment expliquer et vice versa, recours Internet.
 497 I119 : D'accord.
 498 L119 : Très pratique, très pratique et pour elles c'était aussi bien le fait que, alors, le problème c'est que par contre elles
 499 n'avaient pas accès Internet le reste du temps, donc ça c'est vrai que c'était un petit peu, un petit peu pénible. Mais ça leur
 500 permettrait aussi de, de, bah de s'entraîner de chercher, de faire des recherches en français etcetera.
 501 I120 : Est-ce que tu utilisais quelque chose d'autres comme nouvelles technologie ?
 502 L120 : Non.
 503 I121 : Dans les autres stages ?
 504 L121 : Si, dans les autres, bah, nouvelles technologies, je ne sais pas ce que tu entends par nouvelles technologies, mais j'ai
 505 utilisé un tableau de bord interactif, tableau blanc ou de bord je ne sais plus. Tableau blanc je pense.
 506 I122 : Tableau blanc je pense oui.
 507 L122 : Interactif.
 508 I123 : C'était où ça ?
 509 L123 : ca c'était dans l'école privée là dans laquelle j'étais.
 510 I124 : D'accord. Et comment tu utilisais le tableau interactif ?
 511 L124 : Heu, presque que comme un tableau normal, sauf que c'était très pratique parce que je pouvais directement diffuser
 512 des vidéo dessus par exemple.
 513 I125 : Des vidéos de quoi ?
 514 L125 : Heu, des vidéos d'actualité par exemple, des vidéos clip, des, je t'ai dit j'ai testé un petit peu une vidéo publicité, je
 515 n'ai pas été très convaincue.
 516 I126 : D'accord.
 517 L126 : Eux non plus heu visiblement. (Petit rire) C'est surtout pour ça que je n'ai pas continué.
 518 I127 : C'était parce que ce n'était pas...
 519 L127 : Non, ils m'ont dit non c'est bon, stop ce truc-là, stop, stop, on veut, heu, voilà.
 520 I128 : Alors, tableau interactif, voilà.
 521 L128 : Ce qui aussi n'était pas mal, c'est, alors, attend, est-ce que j'avais fait ça avec eux ? Ce n'était pas avec eux que
 522 j'avais fait ça. Ca c'était une autre année ou je travaillais, j'étais élève de français dans une école de langues pour les adultes
 523 en Espagne. Et là en fait j'ai utilisé l'enregistrement et c'était assez marrant parce qu'en fait les étudiants aimaient bien en
 524 fait, enfin ils aimaient bien, ça leur faisait bizarre mais ça les intriguait vachement de se réécouter parler. Et c'est vrai que,
 525 enfin, pour moi quand je m'écoute à parler en langue étrangère (rire) ça fait bizarre. C'est moi, c'est moi, c'est moi qui parle,
 526 c'est moi qui prends la parole mais je produis vraiment ça ?
 527 I129 : Et l'objectif c'était d'améliorer l'accent ?
 528 L129 : L'objectif c'était déjà qui, qui, voilà, qui s'osent observer peut-être avec un regard un peu plus à l'extérieur
 529 qu'habituellement, enfin, susciter, ouais, leur curiosité, leur attention et puis, en fait c'est que souvent après à partir de là il y
 530 a des questions qui découlent, qui arrivent, c'est-à-dire, oui mais à ce moment-là, est-ce que c'est normal de dire ça ? ou est-
 531 ce que c'est bien ? Est-ce qu'on ne peut pas plutôt dire ça ? Est-ce que tu trouves, oui, est-ce que tu trouves qu'ici j'ai bien
 532 prononcé par exemple. Oui, des choses comme ça, oui.
 533 I130 : Alors, qu'est-ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants, selon toi.

534 L130 : Ca dépend, ça dépend, ça je ne peux pas te... ça dépend vraiment des personnes en fait. A mon avis, le mieux c'est de
535 poser la question, c'est de poser la question aux..pf..aux personnes en question et moi-même en tant que primo-arrivant
536 quelque part je, qu'est-ce qui facilite l'apprentissage ? Alors, ça dépendra en fait.

537 I131 : à quoi ? ça dépend de..

538 L131 : ça va dépendre, ça va dépendre de ta culture scolaire intérieure, entre autre, parce que scolaire ou pas scolaire parce
539 que tout le monde n'a pas une culture scolaire forcément.

540 I132 : Des primo-arrivants, des étrangers. Oui. D'accord, culture scolaire ou pas, oui.

541 L132 : Des habitudes que t'as développées. Du rapport, du rapport entretenu aux langues. Du rapport et des représentations
542 aussi. Je pense qu'on peut, y compris les représentations linguistiques dans ce cas-là. Je pense que par exemple si j'ai des
543 grosses difficultés à apprendre l'anglais, c'est fortement lié à mes représentations de cette langue. Em, ce qui facilite
544 l'apprentissage..Alors, si on veut voir ça dans un point de vue plus didactique ou, voilà, scolaire, c'est vrai que la relation en
545 fait avec l'enseignante ça compte. La relation avec les autres personnes du groupe ça compte. La relation à l'institution plus
546 généralement, d'accueil aussi.

547 I133 : Oui.

548 L133 : Quand je dis la relation à l'institution d'accueil c'est aussi comment l'institution d'accueil conçoit, heu, comment
549 l'institution d'accueil conçoit ce qui est l'apprentissage ou l'enseignement des langues. Heu, comment l'institution d'accueil
550 conçoit ce que sont l'insertion ou l'intégration sociale des personnes. Heu, (silence) qu'est-ce que j'allais dire ? je voulais
551 dire une autre chose, je ne sais plus. Voilà. Parce qu'après, enfin, du coup ce qui facilite c'est claire que quand tu as posé la
552 question j'ai pensé à, si tu poses la question justement à des primo-arrivants ou des étudiants ils vont tous avoir des réponses
553 différentes. Et encore, récemment, tu vois, j'ai lu, je lisais une biographie, donc, d'Emil Cioran, heu, il y a un moment en fait
554 dans cette biographie où il parle de ces rapports aux langues donc il n'est plus vraiment primo-arrivant en France, en ce
555 moment-là, lui, il était Roumain, plus vraiment primo-arrivant, ça fait déjà quelques années qu'il est là, enfin c'était un
556 personnage, voilà, particulier, avec ce qu'il avait en lui et tout ça mais à un moment il opère véritablement une rupture avec,
557 avec le roumain, pour se mettre à écrire en français et c'est, c'est, enfin, moi je trouve ça très violent, mais en tout cas sa
558 façon de l'exprimer c'est j'oublie le roumain, je l'enlève, il disparaît et maintenant je, vraiment, je vais parler en français. Je
559 pense qu'il y a aussi des aspects psychoaffectifs, psycholinguistiques, aussi cognitifs qui rentrent en ligne de compte.

560 I134 : Et du coup vu que chaque apprenant est différent, nous en tant qu'accompagnateurs, qu'institutrices, que formatrices
561 du FLE comment on peut faciliter son apprentissage du français.

562 L134 : Bah, déjà, accepter que chaque étudiant est différent. Et que même cette différence-là, il contient des différences et là
563 c'est vraiment plus pour traiter l'hétérogène, parce qu'on n'est pas toujours les mêmes, on n'est pas toujours pareil, on ne
564 pense pas toujours les mêmes choses et évidemment ce n'est pas aussi simple. Je pense qu'il faut aussi, ce qui est important,
565 c'est que, je ne sais pas, je ne peux te donner, j'en sais rien mais à mon avis il y a aussi à la fois une question
566 d'autonomisation des personnes, surtout quand, non pas surtout en fait, pas que, je voulais dire surtout quand tu es avec des
567 adultes mais non y compris et fortement quand tu es avec des plus jeunes, des adolescents, des enfants. C'est ça qui est hyper
568 important, c'est, c'est ce que toi concrètement, à ce que l'apprenant, lui, il met dans ce qu'il fait dans l'apprentissage. Il y
569 a vraiment une question de motivation aussi qui est, pou moi, qui est importante quoi, qui n'est pas négligeable en tout cas.
570 Parce que, parce que c'est l'apprenant qui construit en fait, ouais, c'est ça, qui. Evidemment un enseignant n'est pas là pour
571 rien non plus tu vois, ce n'est pas, moi je ne suis pas du tout dans l'optique de mettre en cause totalement l'utilité d'un
572 enseignant, loin de là, ce n'est pas ça. Mais c'est vraiment des questions, voilà, de la posture de prof de, et du coup c'est des
573 conceptions de ce que c'est l'enseignement etcetera et du coup ça amène à des conceptions, enfin des réflexions sur des
574 conceptions un peu plus philosophique qu'est-ce qu'un être, qu'est-ce qu'une personne, qu'est-ce, qu'est-ce qu'on fait du
575 rapport aux savoirs, comment ça se développe, etcetera.

576 I135 : Je pense...ah oui une dernière question, à quoi ton parcours t'aide ou pas dans l'accompagnement d'apprentissage du
577 FLE ?

578 L135 : Mon parcours, heu, je ne sais pas si c'est mon parcours qui m'aide, ou si ce sont mes réflexions sur mon parcours. Je
579 pense que ce sont plutôt mes réflexions sur mon parcours et vraiment ce que j'en fais maintenant, heu, c'est une très bonne
580 question, c'est une très bonne question, en même temps je regardais les petits posters : réflexivité, réflexivité, réflexivité
581 (rire), donc je pense que ça un rapport avec cela, vraiment, ça sera étudier, réflexivité, réflexivation aussi. Mais de mon
582 parcours ce qui m'aide c'est, je ne sais pas, je ne sais pas parce que j'étais (silence, rire), ha. Si tu me laisse juste une minute
583 je vais essayer d'y réfléchir mais (silence) hmm. Ce qui m'aide dans mon parcours je pense que c'est le fait de, de justement
584 d'avoir, de m'être dit que ce n'est pas forcément le maître qui fait tout quoi. Et que ce n'est pas que, que les expériences des
585 autres ou que les expériences des uns ne fait pas l'expérience des autres ou n'est pas forcément l'expérience des autres. Je ne
586 sais pas, je ne saurais pas trop comment expliquer ça mais. Mais bon, entre autre, quoi.

587 I136 : Oui. Alors, est-ce qu'il y a quelque chose que tu ne savais pas avant de notre échange et que tu sais maintenant ?

588 L136 : (rire). Hmm, est-ce qu'il y a quelque chose que je ne savais pas avant et que je sais maintenant ? (silence) Surement,
589 mais je ne suis pas certaine de mon apercevoir maintenant justement, peut-être ce soir, (rire), quand je serai dans mon lit et je
590 vais penser, ou peut-être demain quand je vais commencer à écrire pour mon mémoire et tout un coup je vais me dire mais
591 oui, mais c'est, mais oui c'est à rapport avec ce que je disais hier à Eni. Voilà. Mais oui, il y a forcément des choses, oui que
592 j'apprends maintenant, que j'apprends parce que je les dis aussi, parce que tu me poses la question ça me permet de les
593 formuler et soit j'avais jamais pensé, soit je les avais enfuit parce que le temps passant on ne revient pas sur tout à chaque
594 instant, on range aussi un petit peu des événements donc.

595 I137 : Et nous avons fini, nous avons tout vu, merci beaucoup.

596 L137 : Merci

Annexe 7 : Entretien avec Emilie

<i>Entretien avec Emilie. Date: 27.2.2014. Lieu: Université. Durée: 55m26s.</i>					
n° ligne	réponses	Totalité du récit	sous thèmes	thèmes	interprétation
1-6	E1	e1 : Alors, on commence directement et on y va. Peux-tu m'exposer ton parcours professionnel et scolaire? E1 : Alors, alors, <u>je suis grecque, j'ai un bac science, technologie, dans ce domaine en Grèce et après j'ai fait des études en science de l'éducation pour devenir institutrice, professeur des écoles, des écoles primaires en Grèce. Après j'ai travaillé pendant un an en Grèce en tant qu'institutrice dans une école primaire privée.</u>	Parcours scolaire Parcours universitaire	Histoire de vie	
7-9	E2	e2 : Peux-tu préciser les âges par rapport à tes élèves ? E2 : Alors, moi, j'ai eu des enfants qui avaient douze ans, parce que en Grèce l'école primaire est jusqu'à douze ans donc j'ai eu la dernière classe.	Parcours universitaire	Histoire de vie	
10-20	E3	e3 : D'accord. E3 : Eh, après je suis arrivée en France en 2012, si je ne me trompe pas, septembre 2012, j'ai commencé à apprendre le français. Je ne parlais pas du tout français avant. J'ai commencé à apprendre le français dans une association, qui était, qui s'appelle Français Langue d'Accueil et qui est une association en fait presque que gratuit, c'est 40 euros l'année. Donc j'ai fait ça et au bout de quatre mois j'ai commencé à parler en français. A essayer de faire des phrases, et en fait <u>mon conjoint est français aussi donc on a commencé à parler en français</u> , avant on parlait en anglais. Et là, au bout de huit mois j'ai passé des examens du TCF, donc c'est un examen de la langue française et j'ai eu le niveau C1. J'ai commencé à faire la procédure pour postuler aux différents Masters. Au mois de septembre 2013 j'ai commencé un Master, le Master IFAC.	Parcours Professionnel Voyage Communication	Histoire de vie Apprentissage du français Formation expérientielle	
21-24	E4	e4 : IFAC. D'accord. Alors, peux-tu...Donc, tu as commencé à exposer ton parcours de l'apprentissage du français, est-ce que tu peux le détailler un peu plus ? E4 : Mon parcours d'apprentissage du français. Alors, j'ai commencé au mois d'octobre 2012, <u>au début c'était très très difficile.</u>		Apprentissage du français	

24-27	E5	e5 : Est-ce que tu as commencé en arrivant directement en France ? E5 : Oui, directement. En fait, <u>mon conjoint avait déjà trouvé l'association</u> , j'étais déjà inscrite avant arriver.		Apprentissage du français	Parcours d'apprentissage du français Aide de la famille
28-37	E6	e6 : D'accord. E6 : Du coup c'était une association qui fonctionne qu'avec des bénévoles. Il y a juste la directrice de l'association qui est la responsable et qui donne des cours, qui est formée au FLE. Et moi j'étais avec une bénévole au début <u>mais je trouvais que c'était un peu lente pour moi</u> . Et du coup au bout de quatre-cinq mois j'ai demandé de changer. C'était difficile parce que c'était un groupe, eh, la formatrice du FLE avait un groupe d'avancés et du coup, moi j'avais demandé d'aller là-bas mais vu que j'ai eu que quatre mois d'expérience à l'apprentissage du FLE je n'avais pas le niveau donc c'était dur de la convaincre mais finalement elle m'a accepté et là c'était, en fait..Alors, <u>pendant ces huit mois j'ai fait dix-sept livres de français moi-même à la maison, en travaillant seule</u> .	Fonctionnement Autonomie	Apprentissage du français	Difficultés pendant l'apprentissage à cause de la structure de la formation qui l'ont emmené à l'autorganisation de l'apprentissage.
38-39	E7	e7 : Tu as fait dix-sept livres ? E7 : Oui, j'ai, j'ai, alors, c'est des livres avec des exercices français, vocabulaire, grammaire.		Apprentissage du français	
40-46	E8 E9 E10	e8 : C'est-à-dire que tu as répondu dix-sept livres. E8 : Oui, dix-sept livres, la grammaire.. e9 : Que tu as fait seule chez toi. E9 : J'ai fait seule chez moi, parce que au début <u>les cours que j'ai eus à l'association j'ai pensé que ce n'était pas assez</u> . Ce n'était pas... <u>pour moi</u> . e10 : D'accord. Ce n'était pas lié avec le travail que tu faisais à l'association. E10 : Non, non, <u>l'association ne donnait pas de travail à faire à la maison</u> .	Besoins Autonomie	Apprentissage du français	Insuffisance de l'association L'association ne répond pas aux besoins de l'individu
47-49	E11	e11 : Donc, là, tu peux dire que tu utilisais une autre méthode chez toi. E11 : Oui, eh, oui, c'était juste des livres que j'ai trouvés de différents niveaux que <u>je faisais seule en trouvant les réponses sur internet</u> etcetera.	Autonomie Internet	Apprentissage du français	Recherche des livres Utilisation d'Internet Internet aide à l'autonomisation de l'individu à l'apprentissage, adapté aux besoins. Il y a une gamme et chacun peut trouver ce dont il a besoin.
50-53	E12	e12 : D'accord. E12 : A l'association j'avais des cours que quatre heures par semaine si je ne me trompe pas, au début et après avec le groupe d'avancés, sept heures par semaine, deux fois par semaine, trois heures et quatre heures.	Fonctionnement Expérience	Enseignement du français	Insuffisance de l'association

54-57	E13	e13 : D'accord. Et c'était des groupes de paroles ou avec des supports écrits ou ? E13 : Alors, c'était un groupe, on était un <u>groupe</u> de dix à vingt apprenants, <u>ça changeait tout le temps</u> parce que en fait c'était, ça fonctionne plutôt, les apprenants sont plutôt des filles au pair, donc elles viennent pendant une certaine période en France, elles partent etcetera.	Fonctionnement Expérience	Enseignement du français	Organisation de l'association Public d'apprenant instable
58-64	E14	e14 : Elles retournent dans leur pays. E14 : Oui, eh, comment on travaillait à l'association ? Alors, on avait des supports, on n'avait pas de livres, <u>c'était la professeur qui donnait chaque fois des photocopies, donc c'était elle qui trouvait des différents, cherchait de différents supports, et elle nous donnait des photocopies de différents livres par apport à ce qu'on faisait, soit la grammaire, soit la grammaire, soit le vocabulaire.</u> Après, il y a avait, des expressions orales avec une autre professeur et il y avait des expression écrite qui était une autre professeur qui corrigeait aussi.	Fonctionnement Expérience	Enseignement du français	Fonctionnement de l'association Pluralité des supports Professeur organisatrice du cours
65-67	E15	e15 : D'accord. E15 : Eh, pendant le cours principal avec la formatrice du FLE ce qu'on faisait c'était des exercices en fait, c'était des <u>exercices</u> , c'était des <u>expressions orales</u> , c'était des <u>dictées</u> .		Enseignement du français	Organisation du cours Expression écrite, orale, grammaire.
68-72	E16 E17	e16 : Vous faisiez des exercices, chacun dans son coin et après vous partagez ou ensemble, comment ça se passait ? E16 : Eh, oui, si je me rappelle bien, <u>elle nous donnait quelques temps pour remplir des exercices</u> et e17 : Seuls ? E17 : Oui, <u>seuls et après tous ensemble</u> , soit on les faisait au tableau, soit chacun disait la réponse et les autres corrigeaient, oui, c'était comme ça.	Fonctionnement Expérience	Enseignement du français	Description du cours Nous pouvons comparer la façon dont elle a appris le français et ce qu'elle fera après en tant que formatrice
75-86	E18 E19 E20 E21	e18 : D'accord. J'ai une question qui me revient par rapport à la langue française, est-ce que tu déjà eu un contact avec la langue française <u>en Grèce</u> ? E18 : Alors, oui. Mais <u>c'était que quatre cours privés</u> dans...chez moi, avec une professeur grecque, professeur du français. Eh, et là, elle m'avait donné la théorie et des exercices sur la conjugaison des verbes, donc j'ai eu une bonne base on peut dire au niveau de la conjugaison des verbes. Mais c'est tout. e19 : Tu dis quatre cours, c'est-à-dire quatre heures ? E19 : Eh, oui, une heure par cours, oui, je pense que oui. e20 : Quatre heures avant de partir en France. E20 : Oui. e21 : D'accord. Donc t'as eu, avant jamais de contacte avec le français. E21 : Jamais, non. A l'école j'avais fait l'anglais et l'allemand.	Parcours Expérience	Apprentissage du français	Pas de connaissances en français avant arrivée en France

87-90	E22	e22 : D'accord, donc, t'avais déjà quelques maîtrises, tu maîtrises quelques langues étrangères à part le français. E22 : Oui, j'ai <u>une maîtrise d'anglais</u> . J'ai un niveau C2 et en allemand pas du tout, j'ai le niveau A1.	Parcours Expérience Connaissances linguistiques	Formation	Parcours en langues étrangères Continuum Expérientiel Expériences intérieures
91-99	E23	e23 : D'accord. Et par rapport à ta langue maternelle justement, est-ce que ça t'a aidé à l'apprentissage du français ? E23 : Oui, alors, vu que je suis arrivée en France, où les gens ne parlent pas très très bien anglais, donc ils ne pouvaient pas changer pour qu'on puisse communiquer en anglais, eh, alors, soit il fallait, eh. Ce que je faisais c'était de traduire toujours soit en grec, soit en anglais. Alors, ce que je, <u>ce qui m'a aidée le plus c'était la langue anglaise</u> en fait. <u>Parce que c'était la langue que j'avais apprise, c'était la langue étrangère donc j'ai eu la méthodologie on peut dire</u> , la grammaire, les règles, donc je faisais souvent la liaison, le lien plutôt avec la langue anglaise.	Expérience Alternance de langues	Apprentissage du français	Expériences antérieures Continuum Expérientiel Lien avec les compétences langagière déjà acquises pour l'acquisition d'une nouvelle langue.
100-102	E24	e24 : D'accord. E24 : Par contre, <u>vu que j'étais institutrice en grec, en Grèce, ça m'a beaucoup aidée aussi, parce que j'ai révisé la grammaire grecque.</u>	Expérience Alternance de langues	Apprentissage du français	Lien avec des compétences linguistiques déjà acquises pour l'acquisition d'une nouvelle langue. Expériences antérieures Continuum Expérientiel

103-120	E25 E26 E27 E28 E29 E30 E31	e25 : Est-ce que tu peux me donner un exemple. Par exemple, tu es dans une échange chez toi. E25 : Oui. e26 : Comment tu fais ? Quelle démarche tu entreprends pour comprendre la phrase en français par exemple. E26 : Alors, une échange chez moi avec mon conjoint par exemple en français ? e27 : Par exemple. E27 : Eh bah, nous, vu qu'on communiquait en anglais e28 : Alors, prends un autre exemple, pardon. E28 : (rire) e29 : Tu vas demander dans un magasin pour acheter, je ne sais pas, ton pain, quelque chose. Comment tu fais, quand la personne parle en français, comment tu fais pour comprendre ? E30 : Bah, j'ai appris des phrases clé, du type, je ne comprends pas, je ne parle pas bien français etcetera. e31 : Oui, mais, la démarche que toi tu faisais. E31 : Hmmm, <u>là je ne peux pas, je ne sais pas ce que je faisais en fait</u> , quand les gens me demandaient... Je me rappelle une fois quand je suis allée à la poste et la dame m'a demandé si c'était urgent.		L'apprentissage du français	Difficulté à répondre à la question car elle fait rappelle à la métalangue. A la façon d'apprendre et c'est difficile à expliquer, à conscientiser. Et donc Emilie donne un exemple.
121-126	E32	e32 : Urgent, oui. E32 : Et ça, ça m'avait beaucoup interpellé, parce que, en fait, j'avais déjà commencé à comprendre le français et un échange facile, simple comme ça de donner une lettre, d'envoyer une lettre, <u>j'ai pensé que j'aurais pu le faire</u> . Et du coup, je n'avais pas du tout compris,	Communication Situation réelle	Formation expérientielle Apprentissage du français	Difficultés rencontrées dans la vie quotidienne qui nous emmène à réfléchir sur notre apprentissage et progresser. Communication en situation réelle.
		et finalement j'ai réalisé que c'était quand elle a répété c'était l'anglais qui m'a aidée à comprendre.	Alternance de langues	Apprentissage du français	Passage par les connaissances linguistiques acquises.
127-132	E33 E34	e33 : Là, tu passais par le mot anglais. E33 : Anglais, qui est urgent (avec l'accent anglais) qui est très proche à l'écriture mais pas du tout à la prononciation. C'est pour ça que je n'avais pas compris au début. e34 : D'accord, et alors, donc, tu prends le mot français « urgent » que tu traduis, fin, tu comprends en anglais « urgent » (avec l'accent anglais). E34 : Oui.	Alternance de langues	Apprentissage du français	Comparaison des langues Apprentissage du français par la comparaison des compétences langagières déjà acquises.
133-137	E35 E36	e35 : Et est-ce qu'après tu passe par le grec ? E35 : <u>Eh</u> , oui, oui, oui (avec hésitation), <u>eh</u> en grec oui, mais c'est un mot très, complètement différent. e36 : Mais est-ce que tu, fin, à ce moment-là, tu as retrouvé le mot grec ? E36 : Oui, <u>je pense</u> que oui.			Vu qu'on parle de la métalangue il y a hésitation. Emilie ne peux pas répondre.

138-142	E37	e37 : Et pourquoi tu pense que tu utilises cette démarche-là ? E37 : Eh, ça m'aide beaucoup parce qu' <u>il y a beaucoup de mots en français qui sont très proches d'anglais et pas du tout de grec et donc, je fais le lien toujours comme ça et après d'anglais au grec.</u> Vu que j'ai une maîtrise d'anglais je peux traduire très facilement en grec donc voilà c'est ça le lien que je fais pour traduire et comprendre le français.	Alternance de langues	Apprentissage du français	Passage par la langue étrangère déjà acquise pour aller vers l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Lien langagières entre les langues étrangères. La place des acquis langagières à l'apprentissage du français.
143-155	E38 E39 E40	e38 : D'accord, donc ta langue maternelle, le grec, finalement, n'était pas été forcément très utile, c'est plus E38 : C'est plus l'anglais. e39 : D'accord, ça serait plus d'anglais, comme un outil que tu connaissais et que tu maîtrisais. E39 : Oui, oui, eh, oui, voilà, <u>c'est plus l'anglais, au niveau de mots, au niveau de prononciation, au niveau de vocabulaire et au niveau de grammaire.</u> Par contre, quand il y a des mots, forcément, <u>quand il y a des mots que je ne comprends pas en anglais, je traduis directement en grec,</u> en utilisant des dictionnaires ou sur Internet je fais la traduction français-grec. e40 : Oui, mais, ce n'est pas directement que tu le prends, il faut que tu.. E40 : Eh, là j'essaie, alors, si je peux, eh, je fais directement, sinon j'utilise un dictionnaire français-grec.	Alternance de langues	Apprentissage du français	Elle fait d'abord le lien avec la langue étrangère déjà acquise (l'anglais) et dans un deuxième temps elle fait le lien avec sa langue maternelle. Nous sommes toujours dans un discours sur la métalangue et donc difficile à expliquer. Nous voyons des difficultés avec le "eh" qui se répète. Place des acquis langagières à l'apprentissage du français
156-159	E41 E42	e41 : Devant, fin, dans l'échange, dans la conversation. E41 : Pas dans la conversation. Oui, <u>c'est plutôt quand je travaille seule.</u> e42 : Voilà, d'accord, tu reprends des mots et tu cherches des mots en E42 : <u>Je cherche les mots en grec.</u>	Alternance de langues	Apprentissage du français	Quand elle ne connaît pas le mot en anglais elle préfère chercher la traduction en grec. La place des acquis langagières à l'apprentissage du français
160-166	E43	e43 : D'accord. Donc, qu'est-ce que tu, pour continuer là-dessus, qu'est-ce qui t'as aidé à apprendre le français du coup ? <u>Anglais tu disais ?</u> E43 : Oui, c'était ça. Je pense que, le fait que je, j'étais institutrice donc j'avais bien, on peut dire, <u>maîtrisé la grammaire grecque</u> et le fait que j'ai une <u>maîtrise d'anglais, donc, j'ai maîtrise bien la grammaire anglaise,</u> eh, c'est ça qui m'a beaucoup aidée à <u>faire le lien au niveau de la grammaire principalement</u> et de comprendre plus facilement et plus rapidement le français.	Alternance de langues	Apprentissage du français	Anglais tu disais? Ici le l'interviewer a imposé la réponse. Elle a principalement utilisé ce lien entre les langues pour l'apprentissage de la grammaire. Elle s'appuie sur le fait de la maîtrise de la langue pour aller après à une nouvelle langue ou pour l'utiliser comme langue de base. Lien entre les langues-grammaire. Place des acquis langagières à l'apprentissage du français

167-174	E44	e44 : Quand tu dis « aider », qu'est-ce que tu entends par « aider » ? E44 : Eh, par exemple, il y a la condition, le conditionnel qu'on fait en ce moment pendant mon stage. Eh, bah, là par exemple pour mieux comprendre je fais le lien avec l'anglais. Si plus présent, principal futur etcetera etcetera. Ça c'est quelque chose que c'est l'anglais qui m'a beaucoup aidée parce que sinon je trouve que c'est assez compliqué comme théorie. Donc <u>c'est quelque chose que je connais déjà dans une deuxième langue, dans une langue étrangère donc c'est très très facile de l'apprendre dans une troisième langue, dans une deuxième langue étrangère.</u>	Alternance de langues	Apprentissage du français	Le fait qu'elle a appris deux langues et entre elles une langue étrangère elle a eu la méthodologie pour l'apprentissage d'une nouvelle langue et elle fait aussi le lien entre les deux langues au niveau de la grammaire. Place des acquis langagiers à l'apprentissage du français. Langue étrangère comme appuie pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.
175-179	E45	e45 : Et pourquoi c'est plus facile du coup d'apprendre comme ça ? E45 : Parce que vu que j'ai deux supports, j'ai la langue grecque et j'ai la langue anglaise. Parfois, j'ai choisi, <u>une de deux langues, pour faire le lien avec ce que j'apprends en français</u> parce que <u>parfois la règle anglaise est la même en français mais pas en grecque</u> et dans un autre exemple c'est le grec qui est fonctionne pareil que la langue française. Donc je choisis.	Alternance de langues	Apprentissage du français	Choix entre les deux langues par rapport aux besoins pour l'apprentissage de la nouvelle langue. Place des acquis langagières à l'apprentissage du français
180-185	E46	e46 : Donc, tu es en train de dire que, <u>ce qui t'aide beaucoup c'est de pouvoir utiliser</u> suivant à ce que tu as besoin E46 : Les connaissances que j'ai déjà, <u>les connaissances linguistiques que j'ai déjà dans les deux autres langues.</u> e47 : D'accord. Dans ta langue maternelle ou dans la langue anglaise. E47 : Oui.	Alternance de langues	Apprentissage du français	Place des acquis langagières à l'apprentissage du français
186-195	E48 E49 E50	e48 : D'accord. Et qu'est-ce qui t'aurait manqué, du coup, pour apprendre le français ? E48 : Manqué ? e49 : Manqué, manque. E49 : Eh, qu'est-ce qui a manqué pour apprendre le français ? e50 : Fin tu l'as appris, mais peut-être pour l'apprendre plus facilement. E50 : Ah, oui d'accord ! Ce n'étaient pas mal les quatre premiers cours que j'ai eus en Grèce parce que j'ai trouvé que ça passait assez vite vu que la dame était grecque, parlait en grec et expliquait tout en grec, donc ça m'a, donc comme ça on <u>gagnait du temps</u> parce que moi je ne comprenais rien du tout en français, donc si j'avais commencé en France directement peut-être que ça aurait été plus difficile.	Langue maternelle	Apprentissage du français.	Le fait d'être enseignée dans sa langue maternelle au début a été positif pour elle. La place de la langue maternelle au début de l'apprentissage. Apprentissage en France et dehors.

196-202	E51 E52	<p>e51 : Ca c'est ce que t'as permis d'aller plus vite mais qu'est-ce qui t'as manqué ?</p> <p>E51 : En France on peut dire que ça m'a <u>manqué au début quelqu'un qui pouvait m'expliquer en anglais ou en grec.</u></p> <p>e52 : En grec.</p> <p>E52 : Parce que la dame bénévole avec qui je travaillais à l'association elle ne parlait pas du tout anglais. Donc, si j'avais des difficultés, elle expliquait tout en français et ça, la plupart de temps, bah, je ne comprenais pas.</p>	Communication	Apprentissage du français	<p>Besoin de communiquer en langue maternelle pour l'apprentissage au début.</p> <p>Difficultés de communication en français au début.</p> <p>Place des acquis langagiers à l'apprentissage du français</p>
203-205	E53	<p>e53 : Donc, il t'a <u>manqué quelqu'un qui aurait pu faire la liaison avec les deux langues que tu maîtrisais.</u></p> <p>E53 : Voilà. Du coup, vu qu'il n'y avait personne <u>c'était à moi de le faire.</u></p>	Alternance de langues	Apprentissage du français	<p>Lien entre langue à apprendre et langue déjà acquises.</p> <p>Place des acquis langagiers à l'apprentissage du français</p>
206-214	E54	<p>e54 : Et est-ce que ça a été facilitateur ou ?</p> <p>E54 : Je trouve que finalement peut-être que ce n'était pas si mal que ça parce que si j'étais en Grèce par exemple, la plupart des gens en Grèce, <u>vu que tout le monde parle grec on se repose</u>, on dit que ce n'est pas grave si on ne peut pas tout bien...s'exprimer et là c'était obligatoire, si je voulais faire même les trucs les plus faciles, les plus simples, d'aller faire des <u>courses, il fallait parler en français.</u> Ou pendant les cours pour apprendre le français il fallait avoir une base en français. Donc ça m'a, oui, en fait, <u>ça m'a aidée à progresser plus vite à essayer de travailler seule à la maison pour qu'on puisse comprendre ce qui se passe à l'association.</u></p>	<p>Motivation</p> <p>Vie quotidienne</p>	<p>Apprentissage du français.</p> <p>Formation expérientielle</p>	<p>L'importance de l'environnement francophone pour l'apprentissage du fle.</p> <p>L'environnement francophone</p>
215-223	E55 E56	<p>e55 : D'accord. En quoi, du coup, ton parcours t'a aidée à pouvoir enseigner le français langue étrangère ?</p> <p>E55 : Ce que je disais, <u>mon parcours en tant qu'institutrice m'a beaucoup aidée...Ah à l'accompagnement ?</u></p> <p>e56 : A l'accompagnement.</p> <p>E56 : Du coup, là, on parle de mon <u>stage, en tant qu'accompagnatrice, enseignante du FLE.</u> Alors, pendant le Master qu'on fait il y a un stage, du coup mon stage je l'ai fait dans l'association où j'ai appris le français, l'association français langue d'accueil.</p>	Parcours professionnel	Accompagnement	<p>L'interviewée connaît le thème de l'entretien et le terme "accompagnement" elle fait le lien alors directement entre sa pratique et l'accompagnement</p> <p>Parcours professionnel et universitaire</p>

224-235	E57 E58	E57 : Donc, là, on parle de mon parcours en tant que primo-arrivante en France, qui ne parlais pas du tout français. e58 : L'ensemble de ton parcours professionnel, personnel comme tu me l'as décrit depuis le début. E58 : D'accord. Donc, si on prendre l'ensemble je dirais que ce que j'ai déjà dit, au niveau de la langue grecque, anglaise j'ai une bonne base au niveau de la grammaire et du vocabulaire donc ça m'aide à faire le lien avec la troisième langue donc vu que <u>mes apprenants viennent de partout</u> , donc Russie, Turquie, Roumanie, et quoi d'autres Angleterre, Amérique etcetera etcetera parfois, leurs langues, <u>parfois je peux faire des liens</u> . Par exemple les gens qui parlent anglais et Australienne aussi, il y a une fille. Eh, je peux faire les liens donc <u>je peux directement traduire un mot en anglais</u> .	Alternance de langues	Enseignement du français	Traduction Processus d'enseignement
236-237	E59	e59 : Oui. E59 : Eh, et aussi mon parcours ça m'a aidée au niveau de la grammaire, que je peux bien expliquer la grammaire.	Parcours Expérience	Formation expérientielle	Situation vécue = expérience formatrice les compétences/connaissances antérieures L'expérience comme outil pour l'enseignement
		Et, là, j'ai <u>un groupe de dix apprenants mais ça ça change</u> aussi, ça bouge, ça change. Et, en quoi	Organisation du cours	Enseignement du français	Adaptation constante au groupe qui change souvent.
239-245	E60 E61	e60 : D'accord. Mais ça c'est plus technique. Mais sur l'accompagnement, puisque que c'est, ton sujet c'est l'accompagnement. E60 : L'accompagnement, donc c'est e61 : Quelle différence tu peux faire par rapport à ton accompagnement en sachant que tu le fais aussi en fonction de ton parcours ? E61 : <u>Etant donné que j'étais moi-même aussi une primo-arrivante je peux comprendre les difficultés que ces gens peuvent avoir</u> .	Réciprocité	Accompagnement	
246-251	E62	e62 : Oui. E62 : Et comment je peux, <u>comment moi je les ai surmontées et peut-être, ça pourrait être ça une solution pour eux aussi</u> donc j'ai des choses à suggérer. Et, donc, ça m'aide en tant qu'accompagnatrice de trouver pourquoi quelqu'un à de tels difficultés, peut-être que moi aussi j'ai eu une difficulté là, peut-être que moi aussi je faisais des mêmes erreurs, donc je peux comprendre très bien pourquoi et comment, qu'est-ce que je peux faire pour changer ça.	Réciprocité Expérience	Accompagnement	Le fait d'avoir fait l'expérience du français est un outil pour mieux accompagner

252-262	E63	e63 : Et si c'est un endroit où tu ne faisais pas d'erreurs où tu as tout de suite appris et la personne n'y arrive pas facilement. Comment tu fais là ? E63 : Alors, ça c'est, oui, ça c'est intéressant, ça c'est assez difficile pour moi vu que j'ai pas, je ne suis pas formée au FLE. Je n'ai pas du tout une formation universitaire. Donc ce que j'utilise dans mon enseignement du français dans mon groupe c'est vraiment <u>ma propre expérience</u> . Eh, donc, quand je trouve que quelque chose est assez facile et les gens ne peuvent pas comprendre, eh, là je réexplique et soit ça marche soit ça ne marche pas, et là il y a d'autres, je pense différemment, je pense qu'il y a le problème de, fin, problème, que <u>les gens n'étaient pas scolarisés dans leur langue maternelle</u> . Donc je fais des liens avec leur propre langue maternelle ou s'ils ont une deuxième langue et la plupart de temps, les gens qui ont des problèmes ce sont les gens qui n'étaient pas scolarisés.	Expérience Langue maternelle Difficultés à l'apprentissage	Accompagnement	Le manque d'un cursus universitaire crée de problème. L'expérience n'est pas suffisante. Le manque de maîtrise de la langue maternelle, le manque de scolarisation dans la langue maternelle crée problème à l'apprentissage d'une nouvelle langue car il n'y a pas de support de base pour s'appuyer. Utilisation de la langue maternelle comme appui par l'accompagnatrice Les langues maîtrisées Les connaissances/compétences acquises dans les autres langues
263-275	E64 E65 E66	e64 : Du tout. E64 : Du tout ou très peu. e65 : D'accord. E65 : Dans leurs pays. Et du coup <u>ils n'ont pas de base dans la grammaire de leur langue maternelle et s'ils ne peuvent pas expliquer pourquoi ils parlent comme ça dans leur langue maternelle c'est très très difficile de comprendre pourquoi ça fonctionne comme ça une deuxième langue, une langue étrangère</u> . Donc, donc, voilà.	Métalangue Alternance de langues	Enseignement du français	Connaissances linguistiques Difficultés rencontrées
		Parfois, j'essayais de trouver, de traduire quelques phrases dans leurs langues. Donc ça c'est quelque chose que je prépare chez moi en...comment on dit, savoir... e66 : en sachant que ça allait E66 : <u>En sachant que ça allait être difficile pour elle et c'est une turque plus précisément donc j'ai essayé de faire la traduction des quelques phrases en turc pour le prochain cours de grammaire</u>	Traduction Préparation du cours	Enseignement du français	
276-285	E67 E68	e67 : Donc, pour reprendre un peu ton idée. C'est ton parcours, fin, ta façon d'apprendre le français mais aussi là de ce que tu évoques peut-être pas que ça ? Parce que là tu parles de technique d'apprentissage. E67 : Oui, après j'ai ma technique en tant qu'institutrice. Donc, e68 : Ce qu'on entend. E68 : Oui, donc quand j'ai enseigné à l'école j'ai eu, <u>j'ai eu quatre ans de formation sur l'enseignement</u> .	Expérience	Enseignement du français Formation expérientielle	Expérience professionnel et expérience en tant que primo-arrivante. Adaptation des méthodes d'enseignante à la formation pour adultes. Changement de la posture Parcours universitaire et professionnel

		Et <u>même si le public est différent je pense que j'utilise, oui, pas mal de méthodes dont j'ai utilisé en tant qu'enseignante.</u>	expérience	Formation expérientielle	
		Par contre, <u>la différence ce que je n'ai pas la même posture. En tant qu'enseignante, moi, j'étais là, debout, les élèves assis, les tables l'un derrière l'autre.</u>	Posture	Accompagnement	
286- 292	E69 E70	e69 : Oui, en rang. E69 : Et <u>moi je parlais et eux</u> il fallait e70 : écoutaient E70 : Oui, <u>ils écoutaient et il fallait savoir la réponse à la question que j'avais déjà donné, donc ils savaient.</u> Et, donc <u>il n'y avait pas vraiment de la créativité,</u> il n'y avait pas vraiment, je n'utilisais pas, je ne voyais pas <u>mes élèves en tant qu'individus</u> tout le temps. <u>C'était plutôt un groupe de trente élèves.</u>	Posture Expérience	Formation expérientielle	Comparaison entre posture d'enseignante et d'accompagnatrice. Posture d'enseignant Inconvénients de l'enseignement Pas d'enseignement individuel Enseignement par cœur, automatique, sans réflexion, créativité et création Pas d'individu, pas de réponses aux besoins Méthode d'enseignement pas adaptée aux besoins mais la même pour tous.
293- 299	E71	e71 : Oui. E71 : Et <u>là on est que dix, donc ça facilite, je peux vraiment savoir d'où les gens viennent et quel est leur parcours, s'ils étaient scolarisés, pourquoi ils sont venus en France, quel est leur objectif, pourquoi ils apprennent le français, pourquoi ils parlent bien ou pas,</u> eh, je peux faire des hypothèses et tout, donc <u>là je peux vraiment avoir même une méthode différente par rapport à l'apprenant. Par rapport à ses connaissances linguistiques, par rapport à ses savoirs déjà acquis et ses objectifs.</u>	Relation Individu	Accompagnement	Difficulté d'apprentissage Critères d'un bon accompagnement à l'apprentissage du français Enseignement adapté aux besoins des apprenants Difficulté d'apprentissage (grand nombres des apprenants) Connaissance des apprenants grâce au petit nombre Prise en compte des connaissances langagières déjà acquises et leurs objectifs de chacun

300-309	E72 E73	e72 : Très bien. Et donc du coup maintenant tu parlais de la façon dont tu faisais le cours parce que tu fais un petit cours et à quoi tu es plus attentive dans l'organisation de ton cours ? E72 : Alors, pour <u>l'organisation de cours</u> ... e73 : Ou ta session, formation, comme tu veux. E73 : Comment je l'organise, alors, déjà <u>en sachant qui vient la prochaine fois</u> , parce que comme j'ai déjà dit <u>il y a des gens qui font des Master, il y a des gens qui ne font rien et qui veulent forcément apprendre le français pour entrer à l'université, il y a des gens qui ont des familles donc pas temps</u> et chaque fois les gens qui viennent, ça change, donc <u>ils m'envoient des messages</u> , demain je viens ou pas. Donc par rapport à ça <u>j'organise mon cours à me disant demain j'aurai que des gens qui ont un bon niveau donc je peux faire ça ou pas</u> .	Public diversifié Organisation du cours	Accompagnement	Diversité du groupe Attentive à la constitution du groupe pour l'organisation du cours Organisation du cours par rapport aux apprenants
310-317	E74	e74 : D'accord. Donc là tu es plus attentive à la constitution du groupe. E74 : Oui, oui, oui, ça m'intéresse beaucoup et après <u>j'organise mon cours, bah, j'écris dans un papier</u> on va commence avec <u>la correction des exercices que nous avons faits à la maison</u> , qu'ils ont faits à la maison. <u>Une dictée, la grammaire</u> sur ça, <u>le vocabulaire</u> sur ça. Et aussi les exercices qu'ils auront à la maison. La différence est que j'ai eu, aussi mon parcours ça m'a aidé parce que <u>moi en tant qu'apprenante au début je me sentais que ce n'était pas assez ce que j'ai eu en tant qu'accompagnée</u> , accompagnée oui, que <u>la professeur n'était pas, ne couvrirait pas mes besoins</u> .	Organisation du cours Expérience Besoins	Enseignement du français Formation expérientielle Accompagnement	Préparation et déroulement du cours: Correction des exercices faits à la maison, Dictée, Grammaire, Vocabulaire. La mauvaise expérience en tant qu'accompagnée a joué un rôle pour l'amélioration de l'enseignement/accompagnement: La prise en compte des besoins des apprenants
318-325	E75 E76	e75 : L'ensemble de tes besoins. E75 : Oui, du coup, c'est pour ça que <u>j'ai eu besoin de travailler seule parce que je n'étais pas satisfaite</u> . Donc, <u>ça m'a beaucoup aidée à être plus attentive à ce que les gens veulent et à ce qu'ils peuvent faire</u> . Parce qu'ils ont des capacités différentes donc e76 : Donc, tu dirais que tu prends plus en compte la demande des autres puisque que toi tu sais que c'est important. Tu l'as vécu. E76 : Oui, par exemple, <u>les gens qui sont très forts qui peuvent facilement tout apprendre</u> , voilà.	Expérience Besoins	Accompagnement Formation expérientielle	Expérience insatisfaisante Prise en compte des besoins et capacités des apprenants Expérience vécue qui m'a amenée à un apprentissageLa manque d'un accompagnement adapté aux besoin a conduit à travailler seule et à être attentive aux besoins et capacités des apprenants en tant que formatrice/accompagnatrice
326-332	E77	e77 : Ils assimilent très vite. E77 : Oui, exactement, un cours est assez. <u>Il y en a d'autre qu'il faut un mois pour comprendre une chose</u> . Donc j'essaie de travailler, <u>je travaille dans mon groupe en plusieurs vitesses</u> en fait. En même temps <u>j'essaie de ne pas faire les gens qui progressent vite, de ne pas les faire lâcher, s'ennuyer</u> , donc <u>j'essaie de leur donner de nouvelles choses tout le temps</u> mais <u>les autres qui ne peuvent pas suivre je ne les laisse pas non plus</u> , je fais des <u>révisions</u> , j'essaie de leur <u>expliquer</u> quand on est que tout les débutants on <u>refait de choses qu'ils n'ont pas comprises</u> .	Public diversifié Individu Besoins	Accompagnement	Plusieurs vitesses

335-347	E78 E79 E80	<p>e78 : D'accord. Et donc ce qui serait intéressant ce que tu me site un exemple d'accompagnement réussi.</p> <p>E78 : Un exemple d'un accompagnement réussi.</p> <p>e79 : Et pourquoi tu trouves qu'il est réussi.</p> <p>E79 : Alors, eh, qu'est-ce que je peux dire.</p> <p>e80 : Tu peux illustrer ce que tu viens me dire.</p> <p>E80 : Oui, en fait, oui, eh, bah, oui, voilà. C'était une fille syrienne qui faisait des études en Bruxelles et qui est venue en France juste pour apprendre le français et parce que <u>son conjoint était là, qui était aussi étranger</u> donc elle n'avait pas, <u>elle ne pouvait pas parler avec lui en français, il ne parlait pas très bien français</u>. Donc, elle est venue, primo-arrivant, grande grande débutante. <u>Elle ne parlait pas du tout, elle ne comprenait pas du tout</u>. Donc, c'était avec elle que j'ai commencé, elle était ma première, une de mes premiers élève on peut dire. Donc avec elle j'ai commencé au mois d'octobre, novembre et là <u>elle est capable de parler, elle est capable de s'exprimer, elle comprend tout, elle a un très bon niveau, au niveau de la grammaire</u> et du coup c'était un accompagnement ? Parce que</p>		Accompagnement	Exemple d'un accompagnement réussi
348-358	E81 E82 E83	<p>e81 : réussi.</p> <p>E81 : Réussi. Parce que <u>ce n'est qu'elle qui a progressé si vite</u>. Elle et un ou deux autres dans le groupe. Eh, donc, <u>je ne voulais pas la laisser, je ne voulais dire il faut que tu attendes les autres</u>, ou il faut que tu travailles seule ou quoi que c'est soit, <u>donc j'ai travaillé avec elle comme je disais avec deux vitesse et aussi je lui ai donné des livres que je n'ai pas donné aux autres pour couvrir ses besoins</u>.</p> <p>e82 : A la maison.</p> <p>E82 : A la maison, donc elle, <u>elle a fait ça à la maison et moi je suivais ce qu'elle faisait</u>.</p> <p>e83 : En plus.</p> <p>E83 : En plus. Donc, <u>si elle avait des questions sur le livre que je lui ai donné elle me les posait</u>.</p>	Individuel Besoins	Accompagnement	<p>Prise en compte des besoins et des capacités</p> <p>Suivi individuel</p> <p>Plusieurs vitesses</p>
359-363	E84	<p>e84 : D'accord.</p> <p>E84 : <u>Je lui ai donné comme tout les autres aussi des exercices sur Internet</u>, donc quand elle avait des questions elle venait au cours le lendemain et elle me demandait, là je n'ai pas compris, par exemple. Mais <u>c'était des choses que moi j'ai données par rapport à son niveau et qu'elle faisait seule</u>. Ce n'était pas pour tous.</p>	Individuel Besoins E- accompagnement	Accompagnement	<p>Accompagnement individuel</p> <p>Suivi</p> <p>Prise en compte des besoins</p>

364-374	E85 E86 E87	<p>e85 : Pas pour l'ensemble du groupe.</p> <p>E85 : Pas pour l'ensemble du groupe.</p> <p>e86 : D'accord.</p> <p>E86 : Eh, voilà, parfois <u>elle m'envoyait des messages sur Internet ou par mail ou elle me posait des questions</u> du type si je veux passer l'examen B2 pour entrer à l'université l'année prochaine, quand est-ce que je les passe, qu'est-ce qu'il faut que j'étudie, est-ce que le passé simple est important etcetera etcetera. Donc quand elle avait des questions, <u>on communiquait en privé, dehors du cours</u>.</p> <p>e87 : Donc, <u>elle avait des questions qui dépassées le contenu du cours que tu devrais lui fournir</u>.</p> <p>E87 : Oui.</p>		Accompagnement	Suivi individuel en dehors du cours
375-387	E88	<p>e88 : D'accord. Donc là, la question suivant je vais te poser mais tu as quasiment déjà répondu. Comment définiriez-vous ta place au sein d'un groupe d'apprenants pendant un cours ? Et restes-tu uniquement au niveau collectif ou ouvres-tu aussi vers la dimension inter individuelle ? Donc là je préfère plus te faire parler, plus sur, effectivement comment tu fais interagir les, si tu parles de la relation, fin, si la dimension inter individuelle c'est ça, <u>comment tu fais interagir les élèves entre eux</u> ?</p> <p>E88 : Ah, les élèves entre eux. Eh, bah, j'avais commencé avec ça, je n'avais pas fait exprès, je n'avais pas beaucoup de photocopie du coup je leur ai donné des exercices, donc il y avait une feuille pour deux et par hasard il y avait des niveaux très très différents. Il y avait un niveau débutant avec un niveau assez, on peut dire, niveau avancé et j'ai réalisé que ça s'est très bien marché entre eux <u>les « niveau avancé » expliquaient les règles aux « niveau débutant » et en français</u>. Donc on peut parler de la métalinguistique, si on peut dire ça comme ça.</p>	Groupe	Apprentissage du français	<p>Interaction au groupe</p> <p>Dimension inter individuelle</p>
388-400	E89 E90 E91 E92 E93	<p>e89 : Méta communiqué.</p> <p>E89 : <u>Méta communiqué, oui. C'est-à-dire qu'elle avait bien intégré, elle avait bien compris la règle pour qu'elle puisse elle-même l'expliquer à quelqu'un d'autre</u>, donc ça c'était...</p> <p>e90 : Elle avait bien compris les règles pour pouvoir les expliquer et elle avait bien compris les règles puisque qu'<u>elle les utilisait</u>.</p> <p>E90 : Elle les utilisait, oui.</p> <p>e91 : Immédiatement.</p> <p>E91 : Oui.</p> <p>e92 : Un double, une double compréhension.</p> <p>E92 : Oui, oui, oui. Ca je l'utilisais après mais, voilà, au début je n'ai pas fait exprès, <u>c'était par expérience que je me suis dit ça marche bien</u>.</p> <p>e93 : <u>Tu l'as repéré et du coup maintenant tu l'utilises</u>.</p> <p>E93 : Je l'utilise, oui.</p>	Métalangue	<p>Formation expérientielle</p> <p>Apprentissage du français</p>	

401-411	E94	<p>e94 : D'accord.</p> <p>E94 : Eh, pour faire une petite parenthèse, au niveau de l'accompagnement j'ai aussi deux filles portugaises et elles ne parlent pas du tout, <u>elles n'ont pas très envie d'apprendre non plus</u>. Parce qu'<u>elles sont venues, parce que leurs familles, leurs maris en fait ont trouvé du travail en France donc, bah, elles sont venues pour les suivre</u>. Eh, du coup, là, ce n'est pas tellement, ce n'est pas exactement, l'apprentissage d'une langue, pour apprendre la langue et entrer l'université mais là on a vraiment <u>des objectifs très très différents, c'est pour juste communiquer, pour qu'elles puissent vivre en France</u>. Donc, et là, il y a, parfois, <u>elles viennent avec un chèque qu'il faut remplir</u> et on le fait ensemble, elles <u>viennent avec un message sur leur répondeur que quelqu'un a laissé un français et elles ne comprennent pas donc j'écoute et je leur dis ce qu'il dit</u>. Donc <u>je les aide vraiment dans la vie quotidienne</u>.</p>	<p>Motivation</p> <p>Communication</p> <p>Vie quotidienne</p>	<p>Formation en alternance</p> <p>Formation expérientielle</p>	<p>Enseignement entre pair</p> <p>Envie d'apprendre</p> <p>Motivation liée à des raisons familiales</p> <p>Objectifs d'apprentissage du français</p> <p>Lien vie quotidienne et école</p> <p>Prise en compte de la vie quotidienne des apprenants pour l'adaptation de notre accompagnement. (Idelle: elle a poussé beaucoup l'apprenant par rapport à son envie, motivation, besoins et objectifs, elle n'a pas pris en compte l'individu).</p>
412-427	E95 E96 E97	<p>e95 : Donc là <u>tu pars de leurs demandes, fin, de leur vie quotidienne</u>.</p> <p>E95 : Oui, c'est elles qui viennent avec leurs demandes et elles disent ici j'ai des problèmes, ici je ne peux pas faire ça et <u>avec elles je travaille plutôt tout ce qui est la vie quotidienne</u>.</p> <p>e96 : Et elles sont quand même incluses dans le groupe.</p> <p>E96 : Oui, oui, elles sont incluses dans le groupe.</p> <p>e97 : Et comment tu fais avec ces personnes dans le groupe ?</p> <p>E97 : Alors, eh, dans les derniers... ça fait un mois que la directrice de l'association a changé, non a changé, a mis les deux apprenantes, les deux portugaises qui ont un niveau assez débutant, très très débutant, avec une autre professeur. Du coup, là, je peux travailler différemment mais avant, eh, comment je faisais ? Bon, j'essayais, je faisais un peu, je progressais un peu plus lentement et je, <u>le groupe progressait à son totalité plus lentement</u>, puisqu'il fallait expliquer à ses deux dames qui ne comprenaient pas facilement. <u>Au niveau de la grammaire j'essayais de le faire le plus simple possible, au niveau du vocabulaire c'était que du vocabulaire qui était très important pour la vie quotidienne</u>, je ne faisais pas des trucs très spécifiques, très durs etcetera, <u>quelque chose que je fais maintenant, qu'elles ne sont plus dans mon groupe</u>.</p>	<p>Besoins</p> <p>Individu</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Répondre aux besoins</p> <p>Individualisation</p> <p>Apprenant, Individu</p> <p>Adaptation du formateur aux besoins du groupe</p>

428-439	E98	<p>e98 : Mais est-ce que, par exemple, tu leur as demandé de lire, fin, écouter un message et comprendre le message. Est-ce que tu le faisais partager dans l'ensemble du groupe ça ?</p> <p>E98 : Oui, oui, oui. Parce que, bah, en fait, mon groupe c'est préparation du DILF. <u>DILF</u> c'est le premier examen et c'est un examen pour les primo-arrivants qui dit qu'ils peuvent, qu'ils peuvent, eh, <u>comment</u> on dit, communiquer en, pas communiquer en français mais <u>vivre en France</u>, faire les trucs les plus simples, d'aller faire de courses, d'aller envoyer, poster un enveloppe etcetera.</p>	DILF	Accompagnement	
		<p>Alors, <u>ça c'est la préparation mais par contre moi je ne reste pas qu'à ça</u>. Je fais ça donc comme ça c'est bon pour les portugaises, c'est bon pour les autres et ils peuvent passer l'examen à la fin de l'année mais <u>vu qu'il y a des apprenants qui sont très forts et qu'ils apprennent très vite, moi je les pousse un peu plus par rapport, toujours, à chaque apprenant, eh je donnais du vocabulaire plus précis, de la grammaire plus avancée à certaines personnes</u>.</p> <p>e98 : En plus, ce que tu disais, tu articules avec la dimension, le collectif avec le... ce qui est indispensable, la demande, ce qui est demandé, se faire atteindre le niveau pour atteindre le DILF plus après tu proposes à chacun en fonction,</p>	Individu Besoins	Accompagnement	<p>Répondre aux besoins</p> <p>Individualisation</p> <p>Apprenant individu</p> <p>Adaptation du formateur aux besoins du groupe</p> <p>Même si elle travaille avec un groupe elle voit chacun individuellement, ses capacités et objectifs.</p>
440-455	E98 E99 E100	<p>et ça tu penses que <u>c'est aussi par rapport à ce que toi tu as expérimentée</u> ?</p> <p>E98 : <u>Oui, oui, oui</u>. Je vois, c'est très impressionnant. <u>Je vois en quelques apprenants moi. Je dis « elle travaille comme moi ». Donc je sais ce que peux, comment je peux l'aider. Ca c'est très impressionnant, je ne pensais pas que ça pourrait arriver, mais j'ai deux trois apprenants que je sais comment ils travaillent, je sais comment faire parce que c'était vraiment ma propre expérience. Je vois</u></p> <p>e99 : Ton propre parcours.</p> <p>E99 : <u>Mon propre parcours. Par contre, quand il y a des apprenants comme la dame qui n'était pas scolarisée et là ce n'est pas du tout moi et donc j'ai du mal à comprendre ce qu'il faut, là, j'essaie des différentes techniques.</u></p> <p>Et au niveau de <u>posture</u>, là, ce n'est pas du tout comme quand j'étais enseignante, <u>c'est un rond de table</u> donc</p> <p>e100 : <u>Un cercle.</u></p> <p>E100 : <u>Un cercle. Donc, on est tous ensemble.</u></p>	Expérience Parcours	Accompagnement Formation expérientielle	<p>Le parcours influence l'accompagnement</p> <p>La difficulté de la maque d'une formation universitaire.</p> <p>Posture différent de celle d'un enseignant.</p>

457-470	E101 E102 E103 E104 E105	E101 : Oui, oui, <u>même si j'enseigne quand même. C'est moi qui donne les règles de la grammaire.</u> Donc parfois je... <u>j'ai deux rôles, je le rôle de l'enseignante et le rôle de l'accompagnatrice.</u> Donc, e102 : Que tu différencies. E102 : Oui, parfois, j'enseigne, donc en tant qu'enseignante, j'enseigne, <u>je suis au tableau et je donne les règles,</u> je dis ça c'est comme ça, ça c'est comme ça. e103 : <u>Tu donnes des savoirs.</u> E103 : Oui. e104 : Pour toi ça c'est la posture de l'enseignante. E104 : Ca c'est la posture de l'enseignante. Oui. e105 : Oui, et l'accompagnatrice ? E105 : <u>L'accompagnatrice voit les besoins de chacun, elle différencie la règle que je viens de dire, de le dire autrement eh, pour que chacun, par rapport à ce que j'ai devant moi pour qu'il puisse comprendre.</u> Donc <u>je n'explique de la même façon par rapport à l'apprenant que j'ai.</u>	Posture Besoins	Enseignement du français Accompagnement	Enseignement vs accompagnement Changement constant entre deux rôles: 1) Enseignement: les règles de la grammaire etc., elle transmet des savoirs, posture: au tableau, début, différents niveaux. 2) Accompagnement: différenciation, adaptation aux besoins, explication des règles autrement, par rapport aux besoins, le niveau de l'apprenant.
471-475	E106	e106 : Oui, ce que tu as dit. Donc tu adaptes tout, tout le temps. E106 : <u>J'adapte tout, même mon discours, même mon vocabulaire,</u> parce que pour les avancés j'essaie de parler mieux pour les aider, parce que je sais que quand je parle ils apprennent, ils apprennent, bah, pour les autres, eh, pour le niveau débutant j'essaie de parler le plus simplement possible.	Besoins	Accompagnement	Adaptation du discours aux besoins Adaptation constante
476-486	E107 E108	e107 : D'accord. Donc ça va rejoindre la question suivante. Qu'est-ce qui facilite pour toi l'apprentissage du français chez les primo-arrivants. E107 : Alors, qu'est-ce <u>qui facilite pour moi l'apprentissage du français chez les primo-arrivants. Ce qui facilite c'est leur langue maternelle,</u> parce qu'ils ont tous, <u>c'est moi qui ai demandé de venir avec un dictionnaire</u> pour, parfois c'est... e108 : Bilingue ? E108 : <u>Bilingue. Français et leur langue maternelle</u> parce que <u>pas tous les mots veulent dire la même chose dans toutes les langues,</u> même si <u>j'explique en français aux grands débutants</u> ce n'est pas forcément, <u>ils ne peuvent pas toujours comprendre,</u> donc ce qui facilite l'apprentissage <u>chez les primo-arrivants c'est la, le lien qu'ils peuvent faire avec leur langue maternelle.</u> Même, voire <u>traduire les mots simples français à leur langue maternelle.</u>	Alternance de langues Langue maternelle Traduction	Accompagnement	Utilisation de la langue maternelle pour l'apprentissage de la langue française. Comparaison entre langue maternelle et étrangère. Outils: dictionnaire Difficulté à la communication en langue étrangère, solution le passage par la langue maternelle. Traduction en langue maternelle. Elle les invite à faire des lien avec les connaissances linguistiques acquises à leur langue maternelle ou autre. Accompagnement du processus mais impossible de l'enseigner.

487-495	E109 E110 E111	e109 : Immédiatement dans le cours. E109 : Immédiatement dans le cours oui, <u>toujours je l'explique en français mais parfois ce n'est pas assez, ce n'est pas suffisant</u> . Eh, et leur parcours, leur lien avec <u>leur langue maternelle, si elle est bien acquise ou pas</u> , s'il y a des.. e110 : Ah oui, tu fais référence à leur parcours scolaire plutôt. E110 : Oui, voilà. e111 : Parce que tu l'as déjà dit tout à l'heure. E111 : Oui, voilà, voilà, <u>leur parcours scolaire dans leur langue maternelle ou deuxième langue, langue seconde, ou langue étrangère</u> .	Langue maternelle	Enseignement du français	Connaissances linguistiques L'explication en français n'est pas suffisante. Connaissances acquises à d'autres langue, base pour l'apprentissage du français
496-504	E112 E113	e112 : Oui, parce que déjà, ils ont fais comme toi, d'avoir appris une langue et peut-être même le français.. E112 : C'est <u>une troisième, quatrième langue</u> . Il y a par exemple...et je le vois, je n'ai pas beaucoup d'expérience mais j'ai dix apprenants, les apprenants qui ont déjà une maîtrise à une deuxième langue et <u>les apprenants qui parlent plus de quatre langues, ils apprennent beaucoup plus facilement et plus rapidement le français que les apprenants qui ne connaissent même pas leur propre langue</u> . e113 : <u>La grammaire</u> . E113 : Ne connaissent pas bien leurs langue maternelle, oui.	Langue maternelle Métalangue Alternance de langues	Apprentissage du français	Connaissances linguistiques déjà acquises appuie pour l'apprentissage du français Niveau dans la langue maternelle ou étrangère Mieux tu parles ta langue plus facilement tu apprends une autre
505-516	E114 E115 E116	e114 : D'accord et est-ce que, une question un peu annexe, mais <u>est-ce que leur parcours de vie à une accidence aussi à ses apprentissages</u> . Par exemple est-ce que les gens qui viennent en France, qui ont ses contraintes, comme tu parlais des portugaises, elles apprennent moins bien et les gens qui immigrerent, fin, parce qu'ils le souhaitent apprennent plus ou moins facilement d'après toi. E114 : Bah, oui, oui, oui, c'est sûr, en fait, oui, <u>ça dépend de l'objectif qu'ils ont</u> , par exemple <u>les gens qui veulent entrer à l'université sont très très motivés parce qu'ils ont un vrai objectif</u> qui est pour eux. e115 : Ils sont venus en France pour aller à l'université française. E115 : Oui, voilà. e116 : D'accord, et donc là, c'est, <u>la trajectoire est faite</u> . E116 : Oui, ils ont le... le but est au mois de mai niveau B2.	Objectifs Motivation	Apprentissage du français	

517-529	E117	<p>e117 : Voilà.</p> <p>E117 : Voilà. Donc, là c'est clair. Mais les gens qui sont venus en France parce que leur mari a trouvé un travail mais <u>ce n'était pas vraiment leur choix</u> ou peut-être qu'ils ne veulent pas être ici, bah, je le vois qu'<u>ils ne sont pas si motivés, ils progressent beaucoup moins vite, ils ratent beaucoup de cours</u> et ça c'est aussi parce qu'<u>il faut qu'ils travaillent</u>. Donc, c'est aussi très très important. Il y a des gens qui, soit il faut qu'ils travaillent pour vivre, donc, elles, les portugaises, elles travaillent en tant que femmes de ménages, donc ça c'est un <u>travail assez fatiguant</u>, même si elles ne travaillent pas elles sont fatiguées, donc parfois, elles ratent beaucoup de cours en fait et il y a des gens qui sont déjà, j'<u>ai trois apprenants qui font un Master 2 en France mais en anglais</u>, c'est un Master international. Donc eux <u>leur priorité c'est le Master</u>, c'est de faire un mémoire en anglais, donc, <u>déjà il faut qu'ils apprennent l'anglais</u>, eh, parce qu'ils n'ont pas tous la maîtrise parfaite de la langue anglaise. Donc, là, forcément <u>le français c'est en deuxième, ce n'est pas une priorité</u>.</p>	Motivation	Apprentissage du français	<p>Venir en France ce n'est pas leur initiative, Travail pour vivre = Pas de motivation, pas de progression, pas de participation.</p> <p>Contraintes</p> <p>Difficultés</p>
530-545	E118 E119 E120	<p>e118 : Ce n'est pas une priorité non plus. Mais pourtant, est-ce qu'ils apprennent autant ?</p> <p>E118 : Alors, après, oui, après ça dépend, non, ils apprennent moins vite que les gens qui sont là pour apprendre le français qu'ils font rien d'autres à côté, donc ça c'est sûr, mais après, les gens, les trois personnes qui font l'anglais et qu'ils apprennent le français on peut voir trois niveaux différents qui sont à rapport avec leur motivation. Il y a par exemple, la motivation... Par exemple, il y a une fille qui est australienne, donc, forcément, l'anglais</p> <p>e119 : le maîtrise.</p> <p>E119 : Elle le maîtrise, il n'y a pas de problème, donc elle peut même s'il y a un Master à côté, elle peut s'investir en français. Elle rate beaucoup de cours parce qu'elle a des cours à l'université mais par contre elle progresse plus vite que les autres deux qui sont d'origine turque et syrienne, donc, donc, il faut qu'ils travaillent plus pour leur Master en anglais, parce que déjà ils ont une difficulté. Donc, oui, donc <u>c'est le parcours, c'est la motivation, c'est l'objectif</u>, eh, oui et <u>c'est le temps</u>.</p> <p>e120 : Le temps qu'ils peuvent mettre.</p> <p>E120 : Oui, le temps qu'ils peuvent mettre, même s'il y a la motivation et tout parce que je le vois et bah parfois ce n'est pas possible.</p>	Objectifs Motivation	Apprentissage du français	<p>Parcours, motivation, objectif, disponibilité: influencent l'apprentissage du français</p> <p>Les différents vitesses à l'apprentissage du français par rapport à leur vie quotidienne, les objectifs.</p>

546-566	E121 E122 E123 E124 E125	<p>e121 : D'accord. Et donc tu prends tout ça en compte pour l'accompagnement.</p> <p>E121 : Oui, <u>je prends tout ça en compte pour l'accompagnement et pour les motiver</u>, on peut dire. Parce que je vois que, parfois, qu'elle par exemple, elle n'a pas de problème au niveau de motivation, elle est motivée mais elle ne peut pas progresser parce qu'elle n'a pas de temps. Donc, moi, je sais que <u>je ne peux pas la forcer à faire ça ou je ne peux pas lui donner faire un examen telle date donc je m'adapte</u>. Parfois, <u>il y a des gens qui, qui, qui ne sont pas motivés mais qu'ils ont comme objectif d'entrer à l'université par exemple</u>, ça j'ai un exemple comme ça. Et ça c'est encore plus difficile parce que là c'est la motivation qui compte donc avec <u>lui j'essaie de le motiver plutôt que de lui faire apprendre le français</u>.</p> <p>e122 : de lui donner la base de français.</p> <p>E122 : Oui, voilà. Parce que je pense que <u>pour lui c'est premièrement de comprendre pourquoi il est là, pourquoi il faut apprendre le français</u>. Pour moi c'est plutôt une <u>choix de sa femme que de lui-même, donc, voilà, je le trouve, je trouve qu'il est un peu forcer, il vient pas vraiment le vouloir</u>.</p> <p>e123 : Ca ne lui appartient pas, ce n'est pas sa demande.</p> <p>E123 : Oui, même si il dit que oui, lui il dit que oui mais d'après ce que je e124 : j'en comprends</p> <p>E124 : J'en comprends, ou que la relation que j'ai avec lui, bah ce n'est pas vraiment ce qu'il veut faire.</p> <p>e125 : Donc là tu travailles sur ça.</p> <p>E125 : <u>Sur la motivation, ou sur l'explicitation, pourquoi tu es là, qu'est-ce que tu veux faire</u>.</p>	<p>Besoins</p> <p>Motivation</p> <p>Donner du sens</p> <p>Vie quotidienne</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Elle connaît la vie personnelle des apprenants, elle s'y intéresse</p> <p>Adaptation du programme aux besoins</p> <p>Motivation avant apprentissage</p>
567-574	E126	<p>e126 : Oui, d'accord. Et donc, tu as commencé à y répondre plusieurs fois mais pour préciser, quelle est la place pour toi de la langue maternelle des apprenants dans ton enseignement ?</p> <p>E126 : Eh, eh, <u>la langue maternelle</u>, moi je dirais aussi la langue, <u>une deuxième langue étrangère</u>, eh, elle est très...au centre, <u>au centre de l'apprentissage de la langue française</u>. J'ai <u>des apprenants qui viennent du même pays, donc ils parlent ensemble à, dans leur langue, pour peut-être expliquer l'un à l'autre quelque chose</u> qu'il n'a pas compris, ils expliquent en russe par exemple et ça, ça ne m'embête pas du tout. C'est une chose qui, je dis qu'il faut faire.</p>	<p>La langue maternelle</p>	<p>Apprentissage du français</p>	<p>langue maternelle: langue de communication, de compréhension, de facilitation d'apprentissage du français</p>

575-596	<p>E127 : Donc, tu dis que c'est centrale, donc comment tu vois les langues maternelles des apprenants dans ton, dans la place centrale, comment tu pourrais décrire ça ?</p> <p>E127 : Je laisse par exemple, si quelqu'un ne comprend pas ce que je dis en français, <u>je laisse quelqu'un qui peut lui expliquer peut-être en anglais ou dans la langue, dans sa langue maternelle</u>, je laisse faire. Donc, voilà, donc, je ne dis pas qu'il faut parler... parce que moi, j'ai eu par contre ça. <u>En tant qu'apprenante, mes professeurs de français me disaient que là non tu ne parles pas en grec avec ta copine pendant le cours, tu parles en français et tu essaie de lui expliquer en français, même si vous vous comprenez et vous pouvez très facilement lui expliquer en grec.</u> Donc j'ai eu ça en tant qu'apprenante et je trouve que ce n'est pas, le fait de ne pas parler ta langue maternelle, de ne pas, de <u>ne plus s'exprimer dans sa, dans ta langue maternelle</u>, je trouve que ça ne facilite pas l'apprentissage d'une <u>nouvelle langue</u>. Je pense que ce n'est pas comme ça qu'on va apprendre une langue. <u>Ce n'est pas en supprimant les autres langues qu'on connaît qu'on va apprendre une nouvelle langue. C'est tout nos savoirs, nos connaissances linguistiques qui vont nous aider à acquérir une nouvelle langue.</u></p> <p>e128 : D'accord.</p> <p>E128 : C'est pour ça que je dis que c'est au centre.</p> <p>e129 : Donc c'est</p> <p>E129 : Où on se base.</p> <p>e130 : c'est le pivot où on peut nous appuyer.</p> <p>E130 : Voilà, oui, on se base dans les connaissances</p> <p>e131 : <u>On se base</u>, c'est ça.</p> <p>E131 : <u>Dans les savoirs déjà acquis pour apprendre, pour avoir de nouveaux savoirs.</u></p>	<p>La langue maternelle</p> <p>Alternance de langues</p>	<p>Apprentissage du français</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Appuie sur les pour l'apprentissage d'une nouvelle langue</p> <p>Expérience négative: Interdiction de la langue maternelle en tant qu'étudiante, qui lui a fait penser différemment</p> <p>Explication en langue maternelle entre apprenants</p> <p>Connaissances linguistiques intérieures</p>
---------	---	--	--	--

594-610	E132 E133	<p>e132: D'accord. C'est clair. Alors, utilises-tu les nouvelles technologies à ton travail et comment ?</p> <p>E132 : Oui, alors, eh, comme j'ai déjà dit c'est <u>un groupe avec les apprenants qui viennent de partout, avec des langues maternelles différentes, leurs objectifs sont différents, la raison pour laquelle ils apprennent le français ce sont différentes donc, j'ai eu du mal au début de comprendre comment je peux enseigner, comment je peux les aider apprendre le français, un groupe si diversifié</u></p> <p>e133: Diversifié, oui, tout à fait.</p> <p>E133 : que ça. Eh, bah, du coup <u>la solution que j'ai trouvé c'était Internet. Et c'était Facebook.</u> Donc ce que j'ai fait c'était de <u>créer un groupe ou un groupe privé, où il y avait que moi avec mes apprenants, où je mettais en fait ce que nous avons vu pendant le cours pour les gens qui ne pouvaient pas venir</u> parce qu'il y a plusieurs gens, comme j'ai déjà expliqué plusieurs, les gens ne peuvent pas venir pour des raisons différentes. Donc, déjà, j'ai fait ça, comme ça ils ne perdent pas, ils ne ratent pas de, ils ne ratent pas de cours quoi. Donc,</p>	<p>Parcours</p> <p>Public diversifié</p> <p>E- accompagnement</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Description du parcours différent des apprenants</p> <p>Internet</p> <p>Facebook</p> <p>Création d'un groupe en ligne pour améliorer l'accompagnement individuel et du groupe Aussi pour que les apprenants suivent les cours Cela a résolu le problème de participation au cours.</p>
611-621	E134	<p>e134: Ils ont tous les matériels que tu proposes en cours.</p> <p>E134 : Voilà, parce que j'ai dit ce que nous avons fait et <u>je scanne et j'envoie aussi les feuilles</u>, les pages et tout ça. Donc, donc, la première chose que j'ai fait avec Internet c'est ça et deuxième chose c'est ce que j'ai déjà dit, c'est <u>la communication</u>. Donc, <u>dans ce groupe je peux parler, je peux déjà organiser des cours, organiser des excursions, aller au festival des langues tous ensemble etcetera.</u> Si les gens ont besoin de me contacter <u>c'est très facile de me contacter</u>, de m'envoyer un message, de dire qu'ici j'ai un problème ou demain je veux aller à l'université pour m'inscrire, qu'est-ce que je dis, comment je construis les phrases, aussi les apprenants, les portugaises, eh, plus précisément, elles voulaient juste acheter un livre je leur ai fait la phrase entière, donc des choses auxquelles on ne pense même pas mais c'est très très important pour un primo-arrivant.</p>	<p>E- accompagnement</p> <p>Besoins</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Réponse aux besoins des apprenants. Communication direct, disponibilité de l'accompagnateur, organisation plus facile, activité dehors l'école, suivi et meilleur organisation des cours.</p>

622-635	E135 E136 E137 E138	<p>e135 : Et donc les femmes portugaises t'ont posé la question sur Facebook et toi tu as traduit ?</p> <p>E135 : Alors, oui, oui, (rire) parce que soit elles essaient toujours d'écrire en français mais parfois ce n'est pas claire ce qu'elles veulent dire, soit <u>elles m'envoient la traduction, elles écrivent en portugais dans une page qui fait la traduction directe et elles m'envoie la traduction directement</u> donc,</p> <p>e136 : Et tu vérifies si c'est correcte ou pas.</p> <p>E136 : Oui.</p> <p>e137: D'accord.</p> <p>E137 : Oui, on travaille comme ça.</p> <p>e138 : D'accord.</p> <p>E138 : Donc, voilà, <u>Internet et les nouvelles technologies pour moi c'est un très très bon outil pour suivre, pour suivre mes apprenants, pour que les apprenants puissent me suivre, comment on peut, je peux vraiment les accompagner. Dès qu'ils ont un problème ils peuvent me contacter...</u></p>	Traduction E- accompagnement	Accompagnement	<p>Inconvénients d'Internet.</p> <p>Disponibilité</p> <p>Contact direct</p> <p>Mouvement en deux sens, je les suis, ils me suivent</p>
638-652	E139 E140	<p>e139 : C'est-à-dire d'après ce que tu viens de dire que <u>c'est un prolongement de ton cours et en même temps c'est le début du prochain cours.</u></p> <p>E139 : Eh, je ne fais pas de cours sur Internet, en fait. <u>Je donne des exercices, je donne ce que nous avons vu, je dis par exemple la dictée, ou on a fait la page 12, mais ça ne veut pas dire, je ne dis pas la règle de la grammaire qu'on a vu, je dis on a vu le Passé Composé point, c'est tout. Après si quelqu'un a plus de problèmes avec ça, eh, je lui donne une page sur Internet ou je scanne ce que nous avons déjà fait et je lui donne pour voir, pour faire plus d'exercices.</u> Par exemple, si on a fait le Passé Composé et quelqu'un n'était pas là, je mets aussi un lien sur Internet où il peut trouver la règle, les règles.</p> <p>e140 : D'accord.</p> <p>E140 : Et après, <u>il étudie seul et il me demande s'il y a plus de questions.</u> Après je mets sur Internet aussi, <u>je mets beaucoup d'exercices sur Facebook qu'on peut trouver sur Internet. Donc, ils appuient directement sur le lien, ils font des exercices. Ca c'est à eux de le faire, chez eux, s'ils ont du temps, il n'y a pas de question d'évaluation</u> ou de quoi que c'est soit. <u>Et ils viennent avec leurs questions.</u> Voilà, c'est comme ça que je les aide. <u>Donc chacun travaille avec ses rythmes et adapte ce que je donne à ses objectifs. Et moi j'essaie toujours de penser à ce que les gens veulent pour trouver des exercices qui peuvent être utiles pour eux.</u></p>	E- accompagnement Besoins	Accompagnement	<p>Pas de cours sur Internet mais des exercices, et l'organisation du cours, sauf pour les absents.</p> <p>Exercices choisis par rapport au niveau des apprenants</p> <p>Avantages d'internet: chacun peut travailler avec ses rythmes et choisis des exercices par rapport à ses objectifs ou ses difficultés. Une gamme d'exercices sur Internet, facile à trouver, à mettre en ligne et à faire.</p>

653-663	E141 E142 E143 E144	<p>e141: D'accord. Donc, c'est tout, c'est que des avantages.</p> <p>E141 : C'est que des avantages, oui, <u>pff</u>, non, alors, <u>eh</u>, un inconvénient ce que la, <u>il y a une personne qui est assez âgée et qui ne sait pas utiliser Internet</u>.</p> <p>e142 : Ce n'est pas un inconvénient à ce que tu proposes.</p> <p>E142 : Non, mais elle par exemple, elle ne peut pas suivre des cours.</p> <p>e143 : C'est ça l'inconvénient, oui, d'accord.</p> <p>E143 : Sur Internet. C'est la portugaise précisément, donc elle ne peut venir parce qu'elle travaille. Et je ne peux pas l'aider différemment parce qu'elle n'a pas accès sur Internet. Donc, voilà.</p> <p>e144 : Donc, <u>un inconvénient c'est quand on ne maîtrise pas l'outil</u>.</p> <p>E144 : Oui, oui, oui.</p>	E- accompagnement Difficultés	Accompagnement	<p>Hésitation pour trouver des inconvénients</p> <p>Inconvénient d'utilisation d'Internet: il y a des apprenants qui ne savent pas l'utiliser</p>
664-674	E145 E146	<p>e145 : Mais sinon, par rapport à ce que tu proposes.</p> <p>E145 : Par rapport à l'accompagnement non. <u>Internet</u> c'est, en fait, <u>c'est l'outil pour accompagner</u>, parce que quand tu as une heure de cours. Non, moi je fais mon stage, c'est 490 heures pour l'année, donc, je fais trois heures par semaine, quatre fois par semaine, donc douze heure par semaine on peut dire. <u>Pendant les douze heures par semaines, quand j'ai un groupe de douze apprenants c'est assez difficile</u>, je le fait quand même mais c'est plus difficile de trouver, d'être, <u>de parler individuellement, de voir chacun en tant qu'individuelle</u> donc c'est, <u>c'est Facebook qui m'a beaucoup aidée à faire ça. Je peux communiquer, je peux donner des exercices qui sont utiles pour chacun</u>.</p> <p>e146 : Mais tout le monde peut voir que tu donnes des exercices différenciés.</p> <p>E146 : Oui, oui, oui.</p>	E- accompagnement	Accompagnement	
675-684	E147	<p>e147 : D'accord. <u>Tout le monde sait que chacun peut avancer à son rythme et que chacun avance à son rythme</u>.</p> <p>E147 : Oui, c'est sûr, parce qu'<u>ils le savent</u>. Les gens qui ne sont pas motivés mais si je donne des exercices, ils viennent la prochaine fois, ils n'ont pas de questions donc je sais qu'ils n'ont pas fait des exercices vu qu'il n'y a pas de questions sur ça. Il y a d'autres qui viennent toujours avec cinq questions quoi. Donc, ça veut dire qu'ils sont suivi ce que je leur ai donné mais c'est exactement pour ça que je ne demande pas tout, <u>je ne force pas les gens à les faire et je cible, je dis toi tu peux faire ça si tu veux, toi je pense que ça serait bien si tu veux acquérir le niveau B2 de travailler plus sur ça etcetera. Et parfois c'est eux qui viennent me voir pour demander ce qu'il faut faire</u>.</p>	Individu	Accompagnement	<p>Pas de pression.</p> <p>Accompagnement des apprenants par rapport à leur niveau, exercices proposés ciblés</p>

685-699	E148	<p>e148 : D'accord. Et bah voilà pour l'ensemble des questions qui étaient intéressantes, fin, indispensables de te poser donc qu'est-ce que maintenant tu penses que tu as appris quelque chose pendant notre échange que tu penses que tu ne savais pas avant ?</p> <p>E148 : Et oui, je peux dire, quoi que ce sont des questions auxquelles j'ai déjà, que je me suis déjà posées quand j'ai commencé à faire mon stage en fait, c'est la place de la langue de la langue maternelle, <u>je vois après cet entretien que pour moi au mois c'est très important mais c'est quelque chose que je vois aussi à mes apprenants</u>. Donc, ce n'est pas que moi je pense qui pense comme ça. <u>Tous les gens étrangères sont intéressés à d'autres langues, ils aiment entendre d'autres langues</u>, j'ai un russe qui chaque fois qu'il entend les jeunes filles portugaises parlent en portugais, il est très attentif, il aime beaucoup la langue et il a même appris quelques mots parce qu'il habite près de chez elles donc ils parlent etcetera, donc <u>il les aide avec le français et il apprend le portugais</u>. En tout cas, <u>autour des langues il y a une richesse énorme qu'il ne faut pas supprimer pendant les cours d'une langue étrangère</u>, il ne faut pas dire que là on apprend le français et donc on oublie toutes les autres, on ne parle pas d'autres langues etcetera.</p>	La langue maternelle		<p>L'importance des autres langues et valorisation des langues maternelles des apprenants</p> <p>Importance vue par l'interviewée et par les apprenants</p> <p>Richesse des langues</p>
700-714	E149 E150 E151 E152 E153	<p>e149 : Donc, finalement, tu penses que ce qui était le plus important pour toi c'est</p> <p>E149 : Bah, <u>c'est la langue maternelle</u>, et que c'est très impressionnant aussi de voir que <u>les apprenants eux-mêmes ils font les liens</u>, ils disent ah oui, ça, quand j'ai expliqué quelque chose en français, ils disent, ah oui, ça en roumain, par exemple</p> <p>e150: Dans ma langue</p> <p>E150 : On dit pareil, ça les pronoms personnels c'est la même chose, cette règles de grammaire c'est la même. C'est eux-mêmes qui font le lien entre leur langue maternelle sans, sans, ce n'est pas moi qui leur dis de le faire.</p> <p>e151 : Et qui te signifie.</p> <p>E151 : Oui, oui, oui, donc je vois que les apprenants aussi ils font le lien eux-mêmes.</p> <p>e152: Parce que tu les autorises.</p> <p>E152 : <u>Parce que je l'autorise</u>, oui, oui, c'est quelque chose que je n'ai pas eu avant, en tant qu'apprenante.</p> <p>e153: Voilà. C'est la différence entre l'apprenant avant et maintenant c'est la formatrice.</p> <p>E153 : Oui.</p>	<p>Alternance de langues</p> <p>Langue maternelle</p>	Accompagnement	<p>Les apprenants font le lien entre leur langue maternelle ou apprises et le français</p> <p>Pas d'interdiction</p> <p>Les apprenants sont libres de faire et apprendre comme ils veulent, la formatrice elle est là pour suivre leur façon d'apprendre</p>

715-724	E154 E155	<p>e154: D'accord. Et qu'est-ce qui a été important du coup pour toi dans notre entretien ?</p> <p>E154 : Eh, qu'est-ce qui été important pour moi dans l'entretien, c'était tout cette notion de l'accompagnement et de voir, voir qu'un enseignement ce n'est pas que ça. <u>Quand on enseigne une langue on ne fait pas que ça. Il y a une partie de l'enseignement mais il y a une grande partie de l'accompagnement. Sinon, si on voit un groupe comme un groupe et non pas comme un groupe de dix apprenants différents, avec leur parcours, avec leurs objectifs, avec leurs langue maternelle, c'est presque qu'impossible d'être efficace à l'enseignement d'une langue. Il faut prendre en compte de l'individu, de la personne qui est en face.</u></p> <p>e155 : Bon bah merci !</p> <p>E155 : Merci !</p>	Individu	<p>Accompagnement</p> <p>Enseignement du français</p>	Lien entre accompagnement et enseignement. Les deux ensemble peuvent valoriser l'apprentissage du français.
---------	--------------	--	----------	---	---

Annexe 8 : Entretien avec Sandrine

<i>Entretien avec Sandrine. Date: 19/3/14. Lieu: Chez elle. Durée: 1h17m28s.</i>					
n° ligne	réponses	Totalité du récit	sous thèmes	thèmes	interprétation
1-6	S1 S2	s1 : Alors, j'ai une grille d'entretien. Il y a 8 questions à peu près. Si cela ne vous dérange pas, je prendrai des notes pendant que vous parlez. S1 : Tu peux me tutoyer? s2: Ah, oui. Bien sûr! (rire) Alors, eh, parfois je vais t'arrêter pour poser plus de questions, ce n'est pas pour t'embêter c'est plus pour être sûre que j'ai bien compris ce que tu voulais dire. Alors, est-ce que tu peux exposer ton parcours scolaire et professionnel brièvement.			Poser le cadre
7-13	S2 S3 S4	S2: Scolaire, bah <u>j'ai étudié au Chili</u> . s3: hm hm S3: <u>douze années</u> . Fin, six années l'école primaire, six année le secondaire, <u>le baccalauréat scientifique et puis après je suis partie faire mes études à Moscou. J'ai étudié cinq années l'agronomie</u> . s4: D'accord. S4: <u>Je me suis diplômée en ingénieur agronome à Moscou</u> .	Parcours scolaire Voyage	Histoire de vie	

14-26	S5 S6 S7 S8 S9	<p>s5: Et après, du coup ça c'est le parcours scolaire</p> <p>S5: et universitaire</p> <p>S6: et universitaire. Et professionnel?</p> <p>S6: <u>Professionnel. En chili j'ai travaillé en arrivant, le temps que mon mari trouve du travail, j'ai travaillé comme assistante dans le département de botanique à l'école de vétérinaire en Chili, à l'université en Chili. La j'ai fait de la botanique et puis on est partis à Patagonie.</u></p> <p>s7: Ah, oui !</p> <p>S7: Et là, <u>j'ai travaillé comme agronome dans le département des ressources naturelles.</u></p> <p>s8: D'accord.</p> <p>S8: <u>Pendant presque que trois ans.</u></p> <p>s9 : hm hm</p> <p>S9: Alors, <u>pour ce travail j'ai suivi des formations, de petites, des spécialités</u> quoi. Celle qui m'a paru la plus intéressante c'était apprendre, <u>apprendre à voir les reliefs avec la photographie aérienne.</u></p>	Parcours professionnel Voyage	Histoire de vie	Pléthore d'expériences dans son domaine d'études.
27-30	S10	<p>s10: D'accord !</p> <p>S10: C'était un truc que je ne connaissais pas du tout et qui m'a servi par la suite. Et puis, eh, <u>le coup de temps m'a fait arriver en France. Là je ne savais pas quoi faire. Ma fille</u> avait juste juste, qui <u>a eu deux ans</u> ici et <u>je ne trouvais pas d'école, donc j'étais coincée</u></p>	Parcours primo-arrivant intégration	Histoire de vie	<p>Son parcours en tant que primo-arrivante en France.</p> <p>Même avec toutes ces expériences à l'étranger et expériences professionnelles elle a eu du mal au début en France: "j'étais coincée".</p>

30-37	S10	et je <u>me suis inscrite à la fac d'Orléans où j'ai eu l'équivalent maîtrise</u> , ils m'ont mis à <u>faire un DEA</u> . En fait, ils étaient gentils comme tout avec moi, <u>j'ai très vite compris après qu'ils avaient besoin de quelqu'un qui comprenne le russe</u> . Ils avaient tout un tas de documentation sur la multiplication des vitraux qui arrivait de Russie et il y avait un doctorat, fin un jeune qui commençait son doctorat qui avait besoin la traduction. Bon, moi ça ne me gênait pas parce que je voulais bien faire quelque chose mais <u>j'avais très peu de temps à passer là-bas, parce qu'il fallait chercher Claudia (sa fille), il fallait là poser chez des copains</u> , fin, bref, <u>c'était, c'était dur</u> . Et <u>j'ai commencé, donc, travailler chez moi</u> puisque c'était la traduction.	Intégration Parcours professionnel	Histoire de vie	Difficultés au début pour trouver un travail.
38-40	S11	s11 : D'accord. S11 : Et <u>petit à petit j'ai laissé tomber</u> puisque <u>ce n'était pas pour moi</u> en fait. <u>J'ai appris le français technique comme ça</u> .	parcours	Apprentissage du français	Apprentissage en travaillant, en étant dans le pays, sans école ou apprentissage formel.
41-44	S11 S12	Et j'ai laissé tomber parce que je suis arrivée en 74 et <u>en janvier 76 ils m'ont proposé un poste</u> , j'ai commencé à travailler comme <u>enseignante au lycée à Horticole Orléans</u> . s12 : D'accord. S12 : Et là <u>j'ai commencé à faire une heure, deux heures et puis tout un coup j'étais en plein-temps même plus que plein</u> .	Parcours professionnel	Histoire de vie	
44	S12	Et, <u>j'aurai cherché un travail ailleurs</u>	parcours professionnel Intégration	Histoire de vie	Difficultés et insatisfaction.
44-47	S12	mais très vite <u>ils m'ont dit qu'ils allaient créer un laboratoire et qu'il fallait que je le conçois</u> quoi. Donc <u>j'ai demandé d'aide au prof de la fac</u> . <u>J'avais surtout traduit des choses mais je n'avais rien fait pour moi-même et ils m'ont conseillée</u> et tout et	Parcours professionnel	Accompagnement Histoire de vie	Elle a eu un accompagnement dans son domaine de travail

47-52	S12 S13	<u>j'ai créé alors le premier laboratoire in vitro au niveau scolaire.</u> Et comme il était bien conçu et tout et tout et bien <u>j'ai commencé à recevoir des visites de toute la France.</u> Eh, <u>des profs qui voulaient connaître l'in vitro, j'ai participé au CRDP.</u> Je ne sais pas si tu connais ça. Centre...c'est la bibliothèque des enseignants en fait, documentation pédagogique. s13 : D'accord. Documentation pédagogique. Oui, oui ! S13 : Voilà.	Expérience Parcours professionnel	Histoire de vie	Succès
53-59	S14	s14 : Et qu'est-ce que tu as fait à CRDP ? S14 : Ah, bah, ils ont financé l'avenue, ça c'était à la fin, parce qu' <u>à ce temps-ci j'ai enseigné aux élèves</u> aussi, <u>après</u> on m'a carrément détachée, <u>on m'a enlevé des cours traditionnels</u> et je faisais, <u>j'ai gardé la Botanique à BTS</u> et puis <u>le reste c'était que les in vitro.</u> On a crée un stage et certificats de spécialisation fonctionnaient très très bien où j'aidais les jeunes qui avaient une formation déjà, ça allait de BT1 à maîtrise, qui venaient se former. Mais <u>j'ai crée des certificats</u> et j'ai fait appel à la fac pour les cours les plus costaux quoi. Et ça a duré <u>six mois, j'étais financée par la région</u>	parcours professionnel	Histoire de vie	l'augmentation, le succès Montrer
59-63	S14	et puis il est arrivé un moment où la multiplication des in vitro est devenue une chose assez connu et <u>le ministère de l'agriculture l'a fait entrer au programme et donc du coup ce n'était plus nécessaire</u> mais il y avait un moment où les profs sont venus, j'ai fait des formations pour voir comment il était à labo, fin, il fallait bien démarrer quelque chose.	Parcours professionnel	Histoire de vie	Descendre
63-64	S14	<u>Et pour créer le labo et pour savoir un peu moi comment démarrer mon directeur m'a amené un peu partout en Europe pour visiter des labos.</u>	Voyage Parcours professionnel	Histoire de vie	

65-74	S15 S16	<p>s15 : D'accord !</p> <p>S15 : Belge, Allemand, fin j'ai profité bien et puis vers les années 80, non pardon, vers les années 90. Fin des 80 on l'a crée, vers les années 90 les élèves étaient déjà formés, il manquait juste l'éducation nationale qui se mêle, donc <u>dans le programme de l'éducation nationale il n'y avait pas encore ça</u>, donc <u>j'ai fait des cours pour les classes de seconde mais le service CRDP s'est mêlé</u>. Et je suis allée aux classes de seconde et puis j'ai proposé aux classes de troisième.</p> <p>s16 : hm hm</p> <p>S16 : Puisque c'est rentré à l'époque en classe de seconde et j'ai fait par la CRDP <u>je suis allée à tous les troisièmes de, dans toutes les classes de troisièmes de vaste collèges à Orléans. J'ai constaté des différences.</u></p>	parcours professionnel	Histoire de vie	
75-85	S17	<p>s17 : D'accord !</p> <p>S17 : <u>C'était incroyable. Il y a des collèges</u> qui sont très très fortiches, <u>qui ont des niveaux, qui ont des salles, des locaux</u> et une autre où un élève s'est fâché, <u>il a jeté des microscopes par terre</u>. C'est dingue, ha, fin la différence c'est... bon. Mais, voilà, c'est. Et puis <u>tout ça, m'a fait aussi, m'a formé parce que ce n'est pas juste parler in vitro, il fallait quand même que je sois à jour</u> parce que quand on avait des gens qui savaient, qui étaient plus forts que moi à biochimie bah je ne pouvais les former et donc je faisais tout ce qui était plante pour compléter la formation, pour tout ce qui était chimie on les libérait les cours et <u>on a commencé amener des élèves à la bibliothèque à la fac</u> pour qu'ils puissent accéder à des, fin, comme on travaillait avec des profs de la fac c'est, je les amenait et après ils connaissaient les chemins, ils fonctionnaient pendant le temps libre <u>pour qu'ils puisse travailler tous seuls.</u></p>	<p>Système scolaire</p> <p>Expérience</p> <p>Parcours professionnel</p>	Histoire de vie	
86-89	S18	<p>s18 : hm hm</p> <p>S18 : Mais <u>ça dépendait vraiment des niveaux</u> et puis <u>il y avait beaucoup des gens qui finissaient leurs études chez nous</u> et ils voulaient le faire, ils étaient obligés pour pouvoir être admis, il devrait avoir un minimum de six mois. Donc <u>connaître un peu la vie professionnelle.</u></p>	<p>Formation</p> <p>Parcours professionnel</p> <p>Expérience</p>	Histoire de vie	

90-93	S19	s19 : Oui. S19 : Et donc, ça permettait de ne pas avoir des élèves de deux ou trois personnes de la même classe, <u>c'était vraiment des groupes qui s'est formés</u> . J'ai eu <u>une femme SDF</u> , c'était dur ha, et <u>on a eu des gens qui avaient des niveaux d'études intéressants</u> .	Formation des groupes Parcours professionnel Expérience	Histoire de vie	
93-99	S19	Par exemple, un mec qui avait deux ans de fac de médecine qui avait laissé tomber parce que sa copine a tombé enceinte, fin, il a assumé, mais il était fils de... j'arrive pas à me rappeler la ville, près d'Agen, voilà, il était fils d'un fruiticulteur, quoi et qui avait vécu toujours... et qui savait comment faire mais il n'y avait aucun études d'agriculture de rien. Donc <u>il est venu plutôt pour se donner un peu plus de confiance à lui, on lui a fait des cours particuliers</u> pour qu'il soit plus un pépiniériste et le mec <u>il est parti ravi</u> quoi. Donc, en fait <u>c'était des cadres différents</u> .	Parcours professionnel Expérience	Accompagnement Histoire de vie	Exemple Elle a accompagné un groupe très diversifié à une formation universitaire. Elle n'a pas traité le groupe comme homogène mais elle a pris en compte et elle a suivi séparément chaque individu.
99-100	S19	et puis finalement les vitraux a été connu donc en 90 c'était fini le travail d'adultes et j'ai complété avec les classes du troisième, du cinquième et après c'était fini quoi.	Parcours professionnel	Histoire de vie	
101-106	S20	s20 : D'accord. S20 : J'ai commencé à <u>prendre mes cours normalement</u> quoi. Et puis c'était trop tard pour <u>partir ailleurs</u> , c'était... j'étais déjà restée là, les enfants étaient en train de grandir. <u>Je me suis séparée</u> aussi donc, <u>je me suis dit bon. Même si je ne gagne pas beaucoup je préfère avoir la tranquillité et puis permettre à mes enfants de s'enraciner aussi</u> . Ils sont ici depuis.... Claudia avait 5 ans quand nous sommes arrivés ici, elle a 42 maintenant. Donc, <u>elle est vraiment chez elle</u> quoi.	Intégration	Histoire de vie	Elle a vécu beaucoup de situations qu'un primo-arrivant peut vivre aussi.
107-111	S21	s21 : Oui. S21 : <u>Je pense que c'était important ça</u> . Mons fils habite à Paris mais il sait très bien que <u>chez lui c'est ici</u> quoi <u>donc j'ai réussi à les enraciner</u> quoi. Et <u>ils n'ont jamais nié l'appartenance au Chili</u> . <u>L'épreuve c'est que tous les deux sont plutôt linguistes</u> . <u>Mons fils c'est des langues</u> quoi et bon tant mieux quoi mais voilà.	Intégration	Histoire de vie	Elle a eu des expériences en tant que formatrice, accompagnatrice et primo-arrivante avec une famille.

111	S21	Alors, ici j'ai fait des formations ou des court-durée surtout par rapport à in vitro.	Parcours professionnel	Histoire de vie	
112-120	S22 S23 S24	<p>s22 : D'accord. Hm hm. Du coup ça c'était toute ta vie, après?</p> <p>S22 : <u>J'ai pris ma retraite dans le même lycée. Je suis restée là tout le temps.</u></p> <p>s23 : ah oui. Après la retraite alors ?</p> <p>S23 : Mais la retraite c'était en <u>novembre 2011</u>, donc c'est tout nouveau ha ?</p> <p>s24 : Oui.</p> <p>S24 : Ma mère elle habite au Chili. Et donc je me suis dit que je vais au Chili que je serai à la retraite pour aller un peu plus longtemps que le mois d'hiver, pendant l'été ici quoi.</p> <p>Donc <u>en 2012 et 2013 je suis allée pendant trois mois</u>, trois et demi <u>au Chili</u>. Et c'est une longue période quoi. Et, en même temps <u>j'ai commencé à travailler à Olivet Solidarité.</u></p>		Histoire de vie	
121-127	S25 S26 S27	<p>s25 : Oui, ça c'est l'association à Olivet.</p> <p>S25 : Voilà, voilà.</p> <p>s26 : Olivet Solidarité.</p> <p>S26 : Avec l'objectif pour moi, <u>je l'avais dit, moi je ne veux pas enseigner le français aux gens qui parlent bien français.</u></p> <p>s27 : Oui.</p> <p>S27 : <u>Parce que je ne me sens pas compétente de en revanche je viens travailler avec des étrangères.</u></p>	Confiance	<p>Enseignement du français</p> <p>Formation expérientielle</p>	
128-129	S27	<u>J'avais commencé avec une classe. Je n'étais pas enseignante. Je me formais, donc j'assistais à des cours</u> , éventuellement, je l'étais mais j'ai assisté à des cours.	Formation par observation	Formation	

129-134	S27	Et une fois que j'étais en train d'assister à ces cours j'ai vu une russe arrivait, qui parlait et j'ai entendu une prof qui lui disait alors il parle italien. Et j'écoute, et je dis, et bah dit donc, italien ça doit être dur, c'est bizarre je comprends quand même et puis tout à coup j'ai réalisé mais ce n'est pas d'italien c'est russe. <u>La femme était Italienne mais elle parlait russe. Elle était ravie, je parlais, je pouvais parler et moi le russe je l'avais oublié. J'étais ravie aussi de pouvoir le pratiquer.</u>	Relation Langue maternelle	Formation	Comment elle a commencé. Sa première apprenante parlait russe, réciprocité, relation. Le rôle que la langue maternelle joue à la relation, confiance, satisfaction de pouvoir parler ta langue, une langue que tu parles bien, tu peux communiquer.
135-142	S28 S29	s28 : Oui. S28 : Et donc le cours est terminé, on est restées au moins une heure et demie à parler et puis elle m'a dit <u>tu ne pourrais pas m'enseigner le français ?</u> J'ai dit si tu veux je parle avec Danielle (responsable pédagogique) et puis on verra. Et puis Danielle m'a dit, bah écoute, c'est parfait. s29 : (petit rire) S29 : Et voilà, c'est <u>comme ça que j'ai eu ma première élève</u> . C'était Emile. Et j'ai eu, le <u>premier mois je pense qu'on parlait beaucoup plus russe que français mais elle suivait d'autres cours</u> ha. <u>Elle suivait trois fois par semaine.</u>	Langue maternelle	Accompagnement	Cours pour se détendre Elle parlait en russe, langue seconde et langue maternelle. Positive pour les deux: accompagnatrice et accompagné Temps/cours à côté des cours d'enseignement du français. Pas enseignement du français direct mais une procédure qui peut l'aider à se donner du sens, se sentir mieux.
143-146	S30	s30 : A l'association. S30 : Oui, <u>à l'association avec des profs de français et elle me racontait ses malheurs</u> . Elle me disait « <u>mais j'ai rien compris, je ne peux pas</u> » et elle restait là. Alors, je ne sais pas, <u>à un moment donné j'étais presque que, un peu assistante sociale, psychologue mais pas pour le français</u> he		Accompagnement	Accompagnatrice "mais pas pour le français" elle ne voyait pas son rôle comme bénéfique pour l'enseignement du français.

147-150	S31	s31 : Ah, oui. S31 : <u>C'était une sorte d'aide pour la rassurer, donc, on reprenait les cours qu'elle avait eus</u> , des verbes, elle ne les comprenait pas. Je lui disais « mais écoute, ça on les a déjà vu l'autre fois, il faut que tu écrives »		Accompagnement	Suivi des cours, réponses aux questions, aide.
150-155	S31	et puis c'était désordre aussi. Chaque prof et ça ce n'est pas bien, <u>un type arrive on lui donne la possibilité des trois cours</u> et puis les <u>le premier prof ne sait pas ce qu'il va faire le deuxième et le troisième</u> et donc du coup <u>tout le monde enseigne le français mais pas forcément au même niveau.</u> <u>Si c'était la même chose de manière différente ça serait impeccable. Ou si on se mettait d'accord aussi. Mais bon, je crois que ça c'est... ce n'est pas une école quoi, ce n'est pas un institut de langues donc c'est plutôt un complément.</u>	Organisation du cours Fonctionnement L'association Communication entre professeurs	Enseignement du français	Difficultés au niveau de l'organisation
155-160	S31	Et puis, <u>après j'ai demandé un autre groupe et là on m'a dit que j'aurai une élève qui était anglophone</u> et en fait avant que j'ai... c'était lundi, <u>jeudi on m'a dit qu'il aurait un deuxième, je lui ai dit d'accord</u> , fin, <u>s'ils ont du même niveau</u> et puis vendredi elle m'a dit tu sais quoi, c'est lui qui est le deuxième, <u>en fait ils sont trois qui sont ensemble</u> blah, blah... Je me suis dit <u>de cours individuels ça devient un cours collectif</u> quoi. Je me suis dit il faut que j'aïlle quoi.	Cours collectif Le groupe	Enseignement du français	Oui, s'ils ont le même niveau! Facilitation de l'enseignement, accompagnement?
160-164	S31	Et puis on a commencé et très vite <u>je me suis aperçue qu'il y avait un qui ne suivait pas et là je dis que je ne peux pas.</u> Donc je l'ai mis dehors et on a fait des nécessaires pour que... c'est carrément la responsable qui l'a pris en charge, qui <u>l'a pris en individuel</u> et qu' <u>elle l'a laissé tombé parce qu'il était absent trop longtemps.</u> Donc <u>c'était vraiment, peut être à moitié quelqu'un qui avait des difficultés, jeune ha, à moitié quelqu'un qui s'en foutait.</u>	Groupe Individu	Enseignement du français Accompagnement	Quand qqn ne suit pas le groupe, on fait en individuel. Accompagnement, répondre aux besoins de chacun, ses rythmes, ses capacités.

165-172	S32 S33 S34 S35	<p>s32 : D'accord.</p> <p>S32 : Donc, dans ce cas là on...</p> <p>s33 : Il était de quelle nationalité ?</p> <p>S33 : <u>Niger</u>.</p> <p>s34 : D'accord. Et tous les trois c'était...</p> <p>S34 : Non, il y avait un de <u>Bangladesh</u>.</p> <p>s35 : D'accord.</p> <p>S35 : <u>Qui avait des problèmes d'accent différent aux autres.</u></p>	Public diversifié Individu	Enseignement du français	Chacun a ses difficultés qui ne sont pas les mêmes que celles des autres.
173-181	S36	<p>s36 : Oui.</p> <p>S36 : <u>Mais qui en voulait, qui en voulait, il parlait mais parlait, ça me rappelait ma fille.</u> Parce que ma fille, j'ai un fils et une fille. <u>Mon fils c'est vraiment, pour parler une langue il faut qu'il sache un minimum, à tel point que quand il est arrivé il avait trois ans et demi et il ne parlait pas.</u> Il parlait avec moi en espagnol normalement, <u>il n'avait pas de problèmes de langue</u>, rien. Et je l'ai scolarisé et il comprenait mais je ne savais pas... les gens étaient très gentils avec le chilien qui est arrivé, et donc ils ne me disaient pas qu'il ne parle pas mais ils me disaient qu'il va s'habituer, qu'il est bien, il a fait ceci et puis il avait tout l'écrit, les dessins, des...bon. Ce n'était pas l'école primaire, c'était l'école maternelle, donc c'est des dessins, des trucs comme ça.</p>		Apprentissage du français Formation expérientielle	<p>Type de caractère différents qui diversifient l'apprentissage et l'enseignement du français.</p> <p>Elle utilise sont expérience (l'apprentissage du français par ses deux enfants) pour identifier la méthode d'apprentissage de ses apprenants car elle n'a pas de formation universitaire.</p>
181-190	S36	<p>Et un jour, on était au mois de juin, il était scolarisé là depuis le mois de, ça faisait deux mois. Ils me disent « vous nous n'avez pas dit que vous étiez végétarien », je dis bon qu'est-ce que c'est que ça ? « Mais oui on a appris parce que... » Ils me racontent qu'à la cantine il y avait vu les raisins, il l'avait pris, il a fait une geste que c'était bon, alors ils lui ont apporté et puis (rire) et donc voilà pourquoi il ne mangeait pas et tout donc à l'époque déjà au mois de juin, il ne parlait pas. Mais je leur ai dit « mais non, il est plutôt carnivore ». <u>Le problème c'était que la nourriture, la façon de manger n'était pas la même</u> et notamment on lui donnait avec beaucoup de sauce et moi je n'aime pas les sauces donc <u>je n'ai pas la culture des choses</u>. Et donc ce n'était pas le goût quoi, <u>il ne reconnaissait pas le goût tout simplement</u>. Alors, que les fruits crus comme ça, j'en ai toujours eu, j'en ai toujours voulu et il adore, donc il s'est retrouvé.</p>	<p>Culture</p> <p>Intégration</p> <p>Adaptation</p>	Histoire de vie	<p>Exemple</p> <p>Différence culturelles</p>

191-195	S37	s37 : (rire) S37 : Et là, début juin, <u>il ne parlait pas au début en arrivant mais avant la fin de l'année scolaire, notamment fin juin, il se mit à parler.</u> Mais des phrases complètes, et là ils m'ont dit : « il parle ! ». Je leur ai dit : « Mais oui il parle ! ». « Ah bah c'est qu'ici il ne parlait pas », <u>il a dû commencer à apprendre. Et il ne parle pas tant qu'il n'est pas sûr.</u>	Style d'apprentissage Expérience	Apprentissage du français Formation expérientielle	
196-198	S38	s38 : D'accord. Oui. S38 : Et elle, elle a pensé l'allemand en troisième ou quatrième langue, <u>on l'a mis onze je crois mais elle disait « je...aller... » (rire)</u>	Style d'apprentissage Expérience	Apprentissage Formation expérientielle	
198-199	S38	Bon et le Bangladesh, <u>il gonflé, si ça ne passait pas il faisait des gestes ou alors il mettait des verbes à l'infinitif et quand je l'ai corrigé il me montrait si c'était bien.</u>	Style d'apprentissage	Apprentissage du français	Lien entre son expérience et les styles d'apprentissages qu'elle connaît et ses élèves.
200-209	S39	s39 : Oui ! S39 : Je me suis dit, ça fait plaisir. Ca c'est quelqu'un qui a envie et en fait, <u>ce groupe, chacun à sa manière, ils étaient tous scolarisés. Donc, ils ont quitté l'Olivet Solidarité parce qu'ils ont repris des cours normaux</u> quoi. Ils sont rentrés, <u>deux sont rentrés dans des lycées professionnels et ce jeune il est parti à Limoge</u> parce que je crois qu'à Limoge il y avait un référent, je ne sais pas mais peut-être quelqu'un de sa famille, je ne sais pas. <u>Et il est allé me voir, à chaque fois qu'il était en vacances il allait. Il arrivait, il me racontait, moi je parlais du climat, j'ai suivi une formation à Clermont-Ferrand et donc j'ai profité pour exploiter le vocabulaire,</u> et bah il ne s'était pas gonflé, <u>il s'intéressait</u> alors, quel type de terre, on a parlé de reliefs. Il profitait et tout. Et puis il est reparti là-bas pour étudier je ne sais pas quoi mais voilà.	Parcours des apprenants Relation Réciprocité	Accompagnement	Elle nous parle de ses apprenants, relation et elle dit qu'il vient le voir. Accompagner et accompagné profitaient de la relation, de l'accompagnement, c'était intéressant pour tous les deux.
209-210	S39	Donc ce groupe s'est défait complètement mais <u>avec pour nous un objectif à atteindre</u> parce qu'ils ont, <u>ils se sont réinsérés dans le milieu scolaire français</u> quoi.	Objectif Insertion	Accompagnement	L'apprentissage du français comme moyen pour l'insertion scolaire. L'accompagnateur leur donne les moyens pour atteindre leurs objectifs.

211-221	S40 S41 S42	<p>s40 : Et <u>pour rentrer à l'association</u>, est-ce qu'il faut, par exemple, il faut qu'ils aient un objectif, d'entrer à l'université, est-ce qu'il y a...</p> <p>S40 : Non, je pense que...</p> <p>s41 : Vous prenez tous ?</p> <p>S41 : Non, fin, ce n'est pas moi qui décide, c'est la responsable.</p> <p>s42 : Oui.</p> <p>S42 : Elle prend en principe, ce matin nous avons eu un appel formateur, il y a une demande accrue là et ils demandent des formateurs. et en fait <u>on n'a pas un nombre précis, il y a des gens qui laissent tomber</u> donc on est libérés mais <u>le gros c'est les personnes qui...les personnes qui sont logés à Olivet</u>. Et <u>qui est en siège du Croix Rouge je pense, mais qu'ils sont tous en demande d'obtention de la nationalité française.</u></p>	Fonctionnement		Ils prennent principalement les gens qui veulent obtenir la nationalité française et qui habitent à Olivet.
222-232	S43 S44	<p>s43 : D'accord.</p> <p>S43 : D'accord. Donc il y a ça. Fin, j'étais plus concernée par ce groupe-là parce que comme j'ai cherché des étrangers, eh, voilà. Mais il y en a aussi, la...je ne sais pas si c'est la préfecture, je pense que c'est la préfecture, mais des organismes comme ça officielles qui contactent l'Olivet Solidarité pour demander si on peut s'occuper des gens et l'année dernière celui du Bangladesh par exemple et les deux autres, c'était une fille et un garçon venait de passer de cette ville là quoi, ils n'habitaient pas à Olivet, ils n'étaient pas ici, <u>ils sont des gens mineurs qui sont pris en compte</u>, pris en charge <u>par l'Etat</u>.</p> <p>s44 : Donc, demandeurs d'Asile. Est-ce que c'est ça ? Mineur demandeurs d'Asile.</p> <p>S44 : Mineurs demandeurs d'Asile peut-être bien oui. Mais le statut mineur qui fait que l'Etat les prend en charge.</p>	Fonctionnement		Demandeurs d'asile mineur
233-240	S45 S46 S47 S48	<p>s45 : D'accord. Et du coup, ils ne paient pas à l'association.</p> <p>S45 : Personne ne paie.</p> <p>S46 : Personne ne paie.</p> <p>S46 : Personne ne paie, personne ne paie.</p> <p>s47 : Et tous, comme toi, tout ce qui travaille là-bas, ce sont des bénévoles.</p> <p>S47 : Tout le monde est des bénévoles, oui.</p> <p>s48 : Vous n'êtes pas rémunérés.</p> <p>S48 : Non, personne n'est rémunéré.</p>	Fonctionnement		Association gratuite qui fonction qu'avec des bénévoles

241-246	S49	<p>s49 : D'accord. Donc, vous avez parlé de comment les enfants ont appris le <u>français</u> et toi ? Quel est ton parcours de l'apprentissage de la langue française ?</p> <p>S49 : Bah, <u>il faut dire que je n'aime pas étudier l'anglais</u>. Et au Chili, à l'époque ou j'avais fait mes études, l'anglais était obligatoire dès qu'on entrait au lycée, ce qu'on appelle ici le collège, l'équivalent de la sixième quoi. <u>L'anglais était obligatoire</u> il n'y avait pas d'autre option et <u>en quatrième c'était le français obligatoire</u>.</p>	<p>Anglais</p> <p>Langue étrangère</p>	Apprentissage du français	<p>Très intéressant: Quand je lui ai demandé de me décrire son parcours d'apprentissage du français elle a commencé par son parcours d'apprentissage d'anglais, qui est la première langue étrangère qu'elle a apprise.</p> <p>Lien entre l'apprentissage des langues étrangères.</p> <p>Obligation d'apprentissage d'anglais à l'école.</p>
---------	-----	--	--	---------------------------	--

247-264	S50 S51 S52	<p>s50 : D'accord ! Quatrième c'est-à-dire quelle âge ?</p> <p>S50 : Eh, 13-14.</p> <p>s51 : 13-14.</p> <p>S51 : Oui, oui. Et moi <u>j'étais une bonne élève. J'avais une situation particulière, ma mère s'est remariée.</u></p> <p>s52 : Oui.</p> <p>S52 : Et j'avais <u>une sœur</u>, presque que deux années <u>plus âgée que moi. C'était la fille idéale</u> qui était, <u>qui était adorée par mes grands-parents</u>. On habitait chez eux, avec eux. Qui adorait faire la cuisine, qui adorait coudre, qui adorait... et qui avait quand même de la tête ha. Mais à l'époque, toute petite, on jouait aux poupées et puis ma mère se reposait totalement avec elle. C'était génial. <u>Ma mère parlait au téléphone, faisait des choses mais il y avait une dame qui était au ménage</u> et ma grand-mère dinait à la maison et puis ma sœur qui donnait des idées. Eh, et puis entre temps ma mère s'est remariée et on est partis à la maison des mes grands-parents. <u>Il y a eu un premier enfant</u> et puis <u>ma sœur</u> a arrêté des poupées et puis elle <u>s'occupait du petit, à tel point que quand il y a eu le deuxième enfant</u> <u>ma mère demandait à ma sœur de l'accompagner chez le pédiatre parce que c'était elle qui suivait tout</u> quoi. C'était vraiment quelqu'un de...ça fait 50 ans mais, c'est quelqu'un de génial. Alors, <u>du coup, moi j'avais le mauvais rôle</u> parce que à elle on lui demandait de <u>faire n'importe quoi elle était contente.</u></p>	Apprentissage d'anglais	Histoire de vie	Sous-estimée dans la famille, par rapport à sa sœur.
265-275	S53	<p>s53 : (rire)</p> <p>S53 : Et puis <u>ma mère, elle la couvrait</u> quoi. <u>Quand elle avait des mauvaises notes, elle ne disait rien</u>, « est-ce que tu pourrais faire un gâteau parce que j'ai déjà... » « Oui, mais à condition que tu ne dises pas que j'ai un devoir pour demain et que je n'ai pas préparé ». J'ai écouté tout ça. Et un jour, ils ont eu la bonne idée de m'accuser au beau -père. Je ne voulais pas aller, je ne sais pas, je ne sais pas, je pense que c'était des soldes, parce que moi la cuisine, ce n'était pas mon affaire mais <u>ils ont dû me demander de faire quelque chose</u>. J'ai dû avoir 8 ans, 9 ans, je ne me rappelle pas et ils m'ont accusée, pas accusée mais <u>ils ont dit que moi je n'étais pas coopérative</u>. Et lui <u>il a dit « Tant qu'elle étudie, bah il faut la laisser faire »</u> « Oui, mais elle tout le temps en train de lire » « Ah bah <u>ça aussi c'est important qu'elle lise</u> et tout ». Et moi j'écoutais, <u>ma mère ça n'allait pas. Et à partir de là je me suis mise à bosser.</u></p>	Apprentissage d'anglais	Histoire de vie	Son grand-père l'a défendue en disant que c'est important qu'elle étudie.

276-279	S54	s54 : Oui. S54 : Comme une malade. J'étais tout le temps en train de bosser. <u>Je savais que c'était important</u> et tout ça. Et donc, <u>j'avais de très bonnes notes sauf en anglais</u> , sauf en anglais ou j'avais le minimum parce que je ne voulais pas avoir des mauvaises notes	Apprentissage d'anglais	Histoire de vie	
279-286	S54	mais j'avais le minimum <u>grâce</u> au fait que j'avais une tante, <u>mon oncle</u> , le frère de ma mère. Quand ma mère s'est séparée, on est retournés vivre avec les grands-parents et donc avec mon oncle qui était, en fait, pour moi la différence d'âge n'était pas énorme et qui a joué le rôle de père quand on était vraiment tous petits et c'est l'oncle tout court quoi, et lui, <u>il est parti faire un doctorat aux Etats-Unis</u> , il est retourné marié. Et donc, j'étais plus jeune que mon oncle et du coup on n'était pas si loin, il avait juste 8 ans plus que moi. Donc, il était jeune mais ma figure presque que référence c'était mon oncle. Eh, pourquoi j'ai parlé de mon oncle ?	Apprentissage d'anglais	Histoire de vie	
287-292	S55	s55 : Pour l'anglais ? S55 : Oui, alors, <u>chaque fois que j'avais un devoir</u> que je savais que... <u>j'allais chez eux</u> et eux, ils avaient une règle chez eux, elle travaillait dans un lycée anglais et il y avait une dame qui faisait des choses à la maison et quand elle arrivait, la dame partait, elle arrivait avec les enfants qu'elle avait récupérés et <u>ça parlait uniquement anglais et le matin ils se réveillaient et ils parlaient uniquement espagnol</u> . Et donc, <u>ils sont bilingues parfaits</u> .	Apprentissage d'anglais	Histoire de vie	Expérience d'une famille bilingue avec les enfants bilingue. Rencontre avec un apprentissage différent des langues. Elle a appris en parlant avec les anglais.
292-295	S55	Et donc <u>j'allais chez elle et puis elle arrivait, elle me faisait parler, elle me faisait prendre par cœur quelques phrases</u> comme ça. Bon <u>je lui disais ce que j'avais appris et donc elle me faisait répéter</u> et puis, et puis, <u>même les gamins participaient parce que tout était en anglais</u> . Et donc <u>j'ai réussi avoir le minimum...voilà</u> .	Apprentissage d'anglais	Histoire de vie	Méthode d'apprentissage
296-301	S56	s56 : Pour l'anglais. Et pour le français ? S56 : Mais à côté de ça <u>j'étais gênée donc quand mon père m'a fait un commentaire comme quoi il fallait quand même faire un effort en anglais</u> parce qu'il n'avait rien à dire pour les autres matières. Je me suis dit puisque que c'est comme ça, moi je mets le paquet et donc quand j'ai commencé à étudier le français, <u>non seulement j'avais des excellentes notes mais je me suis mise en parallèle avec le russe</u> .		Histoire de vie Apprentissage du français	Sa famille, la critique qui lui ont fait d'étudier le français et les langues étrangères (russe, grec ancien, allemand) en générale et le fait qu'elle n'était pas forte en anglais.

302-307	S57 S58 S59	s57 : hm hm S57 : J'ai eu du grec, <u>grec ancien et l'allemand</u> . s58 : Seule ? Ce n'était pas pour l'école ? S58 : <u>A l'école c'était une option le grec ancien</u> . s59 : Ah, oui ! S59 : <u>Mais pour l'allemand et le russe je suis allée chercher dans des institutions pour la culture</u> quoi.	Apprentissage des langues étrangères	Histoire de vie	
308-314	S60	s60 : D'accord ! D'accord ! S60 : Et puis très vite au bout d'un trimestre, je me suis dit je n'arrive pas, je ne pouvais plus. Donc l'allemand j'ai laissé tomber et j'ai gardé le russe. J'ai étudié le russe à partir de quatrième, j'ai croyais parler, j'ai gagné une bourse pour étudier à Moscou. Du coup je savais que j'allais à Moscou, quand je suis arrivée là-bas je me suis aperçue que c'était très limite mon russe quoi. Mais bon ça m'a permis de démarrer plus vite quoi. Et puis <u>en français j'ai eu de bonnes notes parce qu'il fallait compenser l'anglais</u> .	Apprentissage des langues étrangères	Histoire de vie Apprentissage du français	
315-324	S61	s61 : Bah oui. D'accord. S61 : Voilà. <u>En anglais j'ai toujours fait le minimum, en français j'ai rassuré</u> . Ceci dit, quand je suis allée à Moscou, je suis passée par Paris, on a passé une journée et demie ici et moi je traduisais à tout le monde, quand je suis revenue j'avais mon petit bébé de 28 jours à bras, je n'arrivais pas trouver mes mots en français, je parlais russe, je parlais tellement russe qu'ils ont cherché un traducteur russe pour me faire comprendre, simplement apprendre, je ne sais pas si vous le savez mais c'est intéressant. <u>Au Bruxelles à l'époque mais il paraît que partout c'est pareil, au sous-sol ils sont un petit hôpital surtout pour les enfants</u> . Il y avait, mais, tout était magnifique, il y avait <u>des infirmières qui disaient « vous pouvez le laisser ici sans problème »</u> et bon j'avais peur de le laisser mais c'était vraiment fantastique.		Histoire de vie	Quand elle est venue en France la première fois elle parlait en français. Après Moscou quand elle est revenue elle ne pouvait pas parlé car elle avait appris le russe et elle avait oublié le français. Difficulté de faire de la confiance aux infirmières vu qu'elle ne parlait pas bien français.

324-327	S61	<u>Je parlais russe et je disais « mais non je suis chilienne », je parle espagnol, je n'ai pas pu parler français, donc, j'ai eu un blocage dans ma tête, je suis admiratrice de mon fils parce qu'il parle plusieurs langues, moi j'ai, quand j'ai commencé à pratiquer le français j'ai commencé à oublier le russe.</u>	Les langues étrangères	Histoire de vie	Plurilinguisme: pas toutes les langues ont le même valeur pour la personne. Nous ne pouvons pas avoir le même niveau dans toutes les langues quand on en a parle plusieurs. Ca dépend de la personne, de l'âge? Vu que son fils parle bien plusieurs langues.
328-334	S62 S63 S64	s62 : Oui, d'accord. S62 : Peut-être que ça arrive quand c'est juste trois langues. s63 : Oui. S63 : Fin si c'est plusieurs, peut-être que c'est... s64 : Mais avec la langue maternelle il n'y avait pas de problème, parce que vous parliez tout le temps avec les enfants. S64 : Non, pas de problème.	Les langues étrangères Langue maternelle	Histoire de vie	Mais on n'oublie pas la langue maternelle. C'est donc la base pour apprendre d'autres langues?
335-341	S65 S66	s65 : D'accord. Et du coup quand vous êtes arrivée en France, on début c'était difficile car vous parliez plus russe que français mais après au bout d'un moment. S65 : Oh, non, non. <u>Quand j'ai fini mes études je suis rentrée au Chili.</u> s66 : Ah, oui, d'accord. S66 : Là, il y a eu mon deuxième enfant et puis on a vécu trois ans, trois ans et demi, trois ans et demi en fait. <u>Je suis arrivée en 70 je suis retournée diplômée et en 73 en septembre c'était le coup d'Etat.</u> Du coup pendant trois ans et demi où j'ai travaillé au Chili.		Histoire de vie	
342-346	S67 S68	s67 : D'accord. D'accord. Et après vous avez décidé de <u>venir en France.</u> Et là votre <u>niveau en français était déjà bon ?</u> S67 : <u>Oui, mais je ne parlais pas.</u> s68 : D'accord. S68 : Fin, non, <u>je ne parlais pas mais je n'avais pas oublié parce que ça venait</u>		Apprentissage du français	La langue française n'a pas été supprimée mais elle existait qqn part. "Ca venait naturellement".

		<u>naturellement.</u>			
347-352	S69 S70	<p>s69 : Et comment vous avez appris, comment vous avez fait pour...</p> <p>S69 : Pour remémorer.</p> <p>s70 : Oui.</p> <p>S70 : Eh bah c'est <u>un couple, des voisins qui étaient français</u> quoi. Qui <u>m'ont aidé de manière magistral</u> et qui m'ont fait quand même y aller, ils m'ont <u>donné des pistes, par exemple écouter la radio.</u> Moi j'ai écouté tous les programmes imbéciles mais pour <u>comprendre.</u></p>	Méthodes d'apprentissage	Apprentissage du français	<p>Elle avait la base par l'école mais il fallait parler dans des situations réelles. C'était difficile et c'était des français qui l'ont aidée en lui donnant des cours et des pistes.</p> <p>Méthode d'apprentissage: écouter la radio.</p>
353-367	S71	<p>s71 : Oui.</p> <p>S71 : Je croyais lire, je croyais lire deux ans, trois ans plus tard, je suis arrivée ici, c'était une maison d'un géologue qui s'est séparé au moment de la construction donc il n'a jamais vécu. Il est parti à l'étranger et qui a dit au bureau, bah quelqu'un voulait la louer et donc quelqu'un l'a prise et depuis il disait bah vous la louez à quelqu'un d'autre, donc quand celui est parti c'était un autre. Et la maison était là et vraiment pas chère, le type était à l'étranger il ne pensait pas à augmenter le loyer, ou il l'a monté très peu et un jour j'ai connu un couple, fin un collègue de mon mari, un autre géologue et puis ils m'ont raconté, j'étais copine avec sa femme, et puis ils m'ont raconté on va déménager etcetera. Et puis il m'a dit « viens voir, on déménage ce weekend, viens me voir » et elle m'a donné l'adresse. Et je suis venue et j'étais bouche bée à écouter et voir la maison qui coté loyer c'était moins cher que l'appart que j'avais et puis elle m'a explique que c'est parce qu'un géologue la passe à un autre, c'est comme ça. Et je lui ai dit « comment t'as fait, comment t'as su ? » « bah, quand mon mari l'a su il a dit moi je la veux et j'ai un autre à construire donc ... » Et je lui ai dit « moi je la veux aussi ha ? » Elle a dit « bah nous on va rester ». En fait ils ne sont pas restés, ils sont restés pendant six mois et ils sont partis. Et donc je suis arrivée ici très vite et pourquoi je parle de la maison ?</p>		Histoire de vie	

368-374	S72 S73	s72 : La question est comment vous avez appris le français en France. Vous écoutez de la radio... S72 : Oui, <u>quand je suis arrivée ici je me suis éloignée des profs de français.</u> s73 : oui. S73 : Parce que géographiquement on n'était pas à côté quoi. Et <u>j'ai pensé déjà que je comprenais bien.</u> Et <u>ce couple qui est parti, il m'a laissé toute une collection de je ne sais, 200, 150 livres, des romans policiers.</u> J'ai oublié le nom mais c'est connu, il est mort, un type qui parle très mal, qui écrit très mal, qui écrit du français, de l'argot.	Niveau de registre	Apprentissage du français.	Différence entre le bon français et le français du quotidien (argot, verlan). Difficulté pour les étrangers, pour l'apprentissage de la langue.
375-382	S74	s74 : Je ne le connais pas mais ce n'est pas grave. S74 : Bon, et <u>j'ai commencé à lire et là je me suis aperçue que je ne pouvais lire des phrases en français encore.</u> J'étais convaincue que... j'avais commencé à travailler. Et <u>j'étais convaincue à ce moment-là que je parlais français</u> et là je me suis dit mais non. <u>Je connais le français pur et propre mais ce n'est pas celui qu'on parle dehors.</u> Et donc j'ai commencé cette fois-ci, mes enfants <u>tout le monde me disait à l'école, ils parlent bien vos enfants, ils parlent correctement mais c'était parce qu'ils ne connaissaient pas l'argot.</u> Moi je n'ai jamais parlé...en espagnol j'ai utilisé les mots pour les petits enfants.	Niveau de registre	Apprentissage du français	Histoire pareil avec l'auteur (Emilie) Français courant, soutenu, familier.
383-386	S75	s75 : Oui. S75 : Mais <u>en français ils ont appris à parler bien.</u> Et <u>là je me suis aperçue que le français qui était parlé peut-être par mes élèves n'était pas du tout le mien.</u> Et donc <u>j'ai commencé à travailler, à lire des livres, des répertoires, français-français</u> quoi.	Niveau de registre	Apprentissage du français	
387-393	S76 S77	s76 : Oui. S76 : <u>Pour essayer mettre des synonymes. Et ce n'était pas évident. Ca ne fait pas longtemps que j'ai arrêté.</u> s77 : oui. S77 : Et puis <u>mes enfants</u> sont devenus, dix ans après, <u>ado</u> et <u>ils disaient des mots parfois,</u> et je disais « <u>qu'est-ce que t'as dit ?</u> » « Mais tu comprends pas ça ? Tu ne connais pas cette expression ? » Et c'était à partir de là que...	Niveau de registre Communication	Apprentissage du français	Ca pris du temps même pour apprendre le français familial du français courant ou soutenu. Difficultés de communication avec ses enfants : Importance de la connaissance tous les registres d'une langue.

393-402	S77	je l'ai dit moi <u>j'ai eu des problèmes</u> . Un jour <u>j'étais en cours</u> , je faisais un cours, c'était presque que les bons jours et tout un coup, un éducateur, je ne l'avais pas vu, il était au jardin dehors, on avait des fenêtres ouvertes « excusez-moi Madame » il a attiré les bras, il a pris l'épaule d'un mec et lui ai dit « toi, tu sors tout de suite » et mois je n'ai pas compris. Il m'a dit « excusez-moi » et puis il est parti et l'élève m'a regardait, « qu'est-ce qu'il disait » je lui ai dit « je ne sais pas » je ne comprenais rien et le mec est revenu et dit « je t'ai dit de sortir » et là j'ai compris « sortir » et après j'ai appris, lui, <u>il m'avait dit un gros mot et comme je ne connaissais pas les gros mots</u> , je ne sais pas ce que c'était mais c'était une insulte. <u>J'étais jeune, j'étais plutôt potable et donc ils profitaient à maximum</u> quoi. <u>Et donc j'avais un problème d'apprendre les termes qui étaient grossières</u> . Et j'ai commencé à demander à mes collègues. Mais voilà <u>c'est ce type de problèmes</u> .	Niveau de registre	Apprentissage du français	Problèmes au travail, communication avec les jeunes, les élèves: importance d'apprentissage tous les registres de la langue. Ou importance de savoir des besoins des apprenants.
403-409	S78 S79	s78 : Oui, voilà. S78 : Quand j'ai parlé, j'ai parlé, non, pas avec de gros mots. s79 : Oui, en quoi ton parcours t'a aidée ou pas à l'accompagnement de l'apprentissage du FLE du Français Langue Etrangère. <u>Le fait que tu as appris le français, tu étais ici en tant qu'apprenante, est-ce que ça t'a aidé à enseigner le français maintenant ?</u> S79 : Eh, <u>je pense que oui, surtout pour les adultes, parce que j'ai fait des commentaires par exemple l'utilisation de la radio.</u>		Enseignement du français Formation expérientielle	Utilisation de son expérience et des méthodes qu'elle a utilisées pendant son apprentissage du français en France pour l'accompagnement des adultes. Elle dit plutôt les adultes parce qu'elle était adulte quand elle est venue en France, donc son expérience est adapté aux adultes.
409-410	S79	<u>Je lui ai fait comprendre, à la russe</u> , que si elle n'écoutait pas de la radio elle ne s'en sortirait pas.	Langue maternelle	Enseignement du français	Elle utilise la langue commune (russe) pour l'apprentissage du français.

411-417	S80 S81	<p>s80 : Oui, voilà. Et c'est une expérience à toi.</p> <p>S80 : Et elle m'a dit « j'écoute quoi ? » « Pas la musique, <u>écoute n'importe quoi mais oblige-toi à écouter que c'est soit un discours politique ou des stupidités</u> quoi »</p> <p>s81 : Oui, d'accord.</p> <p>S81 : Ou même, annoncer une musique et tu écoutes comment on annonce une musique. Et puis, <u>elle a apprécié, elle a reconnu</u> que, un jour elle m'a dit qu'elle n'a pas d'argent et tout donc <u>pour son anniversaire je lui ai offert une radio.</u></p>	Méthodes d'apprentissage Relation	Enseignement du français	
418-422	S82	<p>s82 : Hm hm</p> <p>S82 : Et puis son anniversaire c'était juste, avant c'était le mien et elle m'a offert, elle m'a offert en fait ce genre des tasses (elle me montre des tasses qui étaient sur la table) quoi. J'étais gênée parce que bon, ils n'ont pas de moyens quoi mais après je me suis dit il faut que je lui offre quelque chose, et là je me suis dit la radio.</p>	Relation		
423-429	S83 S84 S85	<p>s83 : Entre parenthèse : tu as été apprenante dans la même association, ici ?</p> <p>S83 : Non, non. Ca n'existait pas.</p> <p>s84 : Ca n'existait pas mais c'était une association ?</p> <p>S84 : Eh, je pense mais je ne saurais pas te dire le nom parce que c'était à Orléans, ce n'était pas à Olivet.</p> <p>s85 : D'accord. Quelque chose comme une association où vous avez eu des cours de français.</p> <p>S85 : Voilà. Oui, oui.</p>			

430-437	S86	s86 : Très bien. Alors, pendant l'organisation d'un cours à quoi tu es attentive ? S86 : Ca dépend. Le peu de cours que j'ai fait, je ne t'ai pas raconté <u>ma troisième expérience comme prof</u> . L'année dernière j'ai enseigné avec Karen (ami à commun) d'ailleurs, on était avec Emile(la russe) dans une salle où dans la table d'en face il y avait <u>la responsable de cours qui avait deux portugaises</u> , qui avait une portugaise et puis la deuxième est arrivée et puis la deuxième posait des questions, et <u>Danielle(la responsable) ne comprenait pas et entre temps moi je me mêlait pour donner la réponse</u> et puis <u>à la fin</u> , quand on avait fini avec Emile, moi <u>je me suis excusée auprès de Danielle, c'était pour faciliter parce qu'elle disait quelque chose, l'autre ne comprenait pas et à l'envers.</u>	Expérience	Enseignement du français	Difficulté en communication avec les grands débutants, quand nous parlons pas leur langue maternelle.
437-442	S86	Et puis à la fin <u>la fille qui est arrivée, elle était particulièrement douée mais elle avait une urgence de passer, d'avoir un niveau</u> , elle <u>n'avait jamais fait de français, c'était une dentiste</u> qui est arrivée <u>qui voulait travailler</u> et qui <u>avait un poste à avoir à condition que</u> l'école, le collège de dentiste lui donnait, <u>elle devait passer un examen de français devant une commission du collège</u> . <u>On lui avait dit que ça serait en juin et c'était en avril peut-être quand j'ai connu tout ça.</u>	Expérience	Enseignement du français	
442-445	S86	Et Danielle a dit « si tu veux tu peux la prendre en charge » je lui ai dit non, il y a un examen et j'ai pas d'expérience et Joanna (la portugaise) a dit « mais <u>après le cours on peut travailler ensemble toutes les deux</u> » et <u>c'est comme ça qu'on a commencé</u>		Accompagnement Enseignement du français	Après le cours.
445-448	S86	et à un moment donné <u>elle a vu qu'on avançait</u> quoi parce que <u>j'avais compris son niveau</u> . <u>Elle parlait très bien, elle parle espagnol sans problème, elle parle anglais, elle parle portugais</u> et elle a juste 25 ans cette année, donc l'année dernière elle avait <u>24 ans</u> et <u>elle avait déjà le diplôme</u> dans sa poche donc <u>ce n'était pas n'importe qui</u> .	Besoin	Accompagnement	"J'avais compris son niveau": Elle a compris ses besoins et elle a pris en compte son objectif. Plurilingue, jeune, avec une formation universitaire (des études): un bon parcours facilite l'apprentissage du français.

448-451	S86	Et puis elle apprenait, moi j'ai fait le présent, passé composé, imparfait, futur, tu sais tout he. Je n'ai jamais touché plus avec les autres et <u>elle me disait mais comment on dit et surtout le subjonctif</u> , (rire) et bah alors, eh si tu es comme ça, alors on y va. Et donc <u>c'était vachement intéressant parce qu'elle demandait plus</u> .	Réponse aux besoins La demande	Accompagnement	Elle suivait l'envie et les besoins de l'accompagnée, elle s'ajustait à l'apprenants, pas de méthodes ou programme déjà fait par elle ou par l'institution.
452-458	S87	s87 : Ah oui. S87 : Et donc, <u>ça m'a obligée à remettre à cause tout, à me plonger au français parce que</u> je n'avais pas, <u>je n'étais pas sûre de moi</u> , donc <u>j'ai passé des heures</u> et en partie ma mère ayant Alzheimer c'est l'objectif <u>je voulais bien aider</u> , je voulais bien m'occuper mais je ne voulais surtout ne pas arrêter de faire travailler mes objectifs 44h et en fait <u>avec Emile ça ronronnait mais j'ai gagné quand même le russe. Avec les jeunes, bon, j'ai travaillé un petit peu mais ce n'était pas trop alors qu'avec elle il a fallu vraiment fournir, mais fournir intelligemment</u> quoi.		Accompagnement	Un défi pour l'accompagnatrice. Elle étudiait pour pouvoir l'accompagner car elle n'était pas sûr d'elle. Elle n'avait pas confiance parce que le niveau était élevé. Trois accompagnés, trois situations complètement différentes.
459-464	S88	s88 : D'accord. Oui. Donc, c'est l'apprenant qui dit comment travailler, tu suis en fait ce qu'il... S88 : Oui, et puis il y a eu un moment où j'ai dit bon <u>il faut te préparer pour l'examen</u> . Mais elle m'a dit « pour l'examen ! » je lui ai dit « moi, si j'étais jury ce qui intéresserait c'est de <u>savoir parler avec des patients</u> » Et moi j'avais un problème à ce moment-là, <u>j'avais un problème, mon dentiste ne travaillait plus</u> , il était en retraite mais il ne m'avait pas prévenue <u>et je cherchais un autre, et je ne savais pas où aller</u> .		Accompagnement Formation en alternance	Utilisation des situations et des problèmes réels adaptés aux objectifs de l'accompagné.
464-467	S88	Et donc, <u>j'ai commencé à lui dire « Bonjour docteur » elle dit « Salut », non ! (rire)</u> Alors, j'ai commencé à <u>la mettre en condition</u> et je disais « j'ai mal, j'ai mal » « vous avez mal où ? » et puis après qu'est-ce que j'ai dit, « j'ai une carie, je ne sais pas si c'est une carie, j'ai mal à cet endroit » « mais où » « à cet endroit-là » et	Mis en situation	Formation expérientielle	

467	S88	<u>elle me dit en espagnol, je lui ai dit alors en français.</u>	Langue maternelle	Accompagnement	Utilisation de la langue maternelle quand elle ne pouvait pas s'exprimer en français. Aide de la part d'accompagnatrice. Langue maternelle: la base, le pont pour l'apprentissage
468-475	S89	s89 : Ah elle disait le mot en espagnol. S89 : Et puis, je ne sais pas, vingt minutes après, on recommençait « et j'ai aussi mal ici » « où ? » et elle savait tout de suite de dire le mot, c'est au molaire, fin, tous les mots, elle les a vérifiés. Et puis après <u>je me suis dit que ça serait bien que tu l'apportes aux cabinets parce que là elle peut pratiquer avec les types qui allaient lui laisser la place, qu'ils t'apportent quelque chose, les termes et que tu prennes notes de ce que tu fais. Et alors j'ai vu les compte rendus qu'elle prenait, les notes qu'elle prenait, c'était un truc pas possible. Et puis j'ai commencé à lui corriger tout ça.</u>		Formation en alternance	Elle a utilisé ses vraies notes, ce qu'elle faisait dans la vie quotidienne, sa formation pour lui apprendre le français et l'aider avec son objectif, d'avoir le travail de dentiste en France.
476-479	S90	s90 : Oui. S90 : Et puis <u>il y avait des mots que je ne comprenais pas, pourtant je connais bien la biologie</u> mais bah, <u>il y avait des mots qui sont typiquement techniques</u> quoi et donc elle me disait parce qu'on dit ça etcetera.	Apprenant Acteur	Accompagnement	L'étudiant au centre de l'apprentissage, pas de posture d'enseignant qui sait tout, mais c'est l'apprenant qui a le projet et le connaît mieux que l'accompagnateur.
479-481	S90	Je disais « ok, ça tu sais bien, je te laisse mais <u>comment tu l'explique au patient ?</u> Comment tu me l'explique ? » Et alors, j'ai eu droit à comment on fait l'anesthésie, puis les détails, les produits et si j'ai mal ? Ah bah je te donne une ordonnance pour que tu te désinfectes etcetera.	Mis en situation	Formation expérientielle	
482-485	S91	s91 : Oui. S91 : Et puis <u>ça dépassait le temps</u> , je ne sais pas, <u>il y avait une fois il était 7 heures passées et les gens ont commencé à arriver et on s'est aperçus qu'il y avait une réunion ou...et puis il fallait partir</u> quoi.		Accompagnement	Pas de cours mais des sessions. Elles dépassaient le temps.

485-489	S91	Et donc, un bon jour, j'allais partir, je suis partie au Chili le 20 juin et j'arrive le, je ne sais pas, le 5 ou le 6 juin, j'arrive dans un cours et elle était toute contente, elle me dit « tu sais quoi ? j'ai reçu un courrier », d'abord <u>elle avait reçu un courrier, mais qu'est-ce que ça veut dire ?</u> Rien, rien, et <u>je lui explique en France il y a des phrases obligatoires qui sont bitons qui sont pour rien et à la fin il y a toute un paragraphe.</u>	Vie quotidienne Documents authentiques	Formation en alternance	Elle utilise les documents authentiques pour l'apprentissage du français. Elle reçoit une lettre elle a besoin de comprendre et donc elle apprend comment on écrit une lettre en français.
489-490	S91	<u>Comment tu le traduis ? Je lui ai dit qu'en espagnol on dit (elle parle en espagnol) « C'est ça ?! »</u> elle me dit ? (rire) elle cherchait à comprendre l'essence de... et donc,	Traduction Langue maternelle	Accompagnement	Elle a utilisé la langue maternelle pour expliquer, elle a traduit.
490-492	S91	du coup, <u>je me suis dit tiens il faut apprendre aussi les choses de courrier et je lui ai dit « apporte le courrier que tu as reçus »</u>	Vie quotidienne Documents authentiques	Formation en alternance	Commençant par son expérience on continue vers l'apprentissage.
492-499	S91	et j'ai vu un courrier comme quoi le collègue a pris en compte qu'elle est arrivée, qu'elle avait une possibilité de travailler avec untel. Un autre courrier du 5 ou 6 juin pour une réunion de prise de contact, c'était vraiment le terme utilisé « prise de contact » et elle est allée, alors, à la prise de contact et puis, en fait, <u>ils lui ont fait parler de ce qu'elle faisait au cabinet et donc elle a raconté puisqu'on n'avait fait que ça</u> et ils lui ont dit « bon bah alors et vous démarrez quand alors ? » « Bah si j'ai l'autorisation ça serait au premier juillet » « très bien vous démarrez alors le premier juillet » « mais vous m'avez dit que je devrais passer un examen » « mais vous venez de le faire, <u>vous avez réussi donc c'est bon</u> ».	Expérience		Exemple d'un accompagnement réussi.
500-503	S92	s92 : Ah oui ! S92 : Elle était très ravie et puis elle a dit on continue, on continue. Et donc après mon retour de Chili <u>j'ai continué avec elle</u> . Emile était partie à Blois donc j'ai continué avec elle et puis maintenant je viens de finir avec elle.	Suivi	Accompagnement	Accompagnement réussi et suivi même après l'acquisition de l'objectif visé.

504-508	S93 S94	<p>s93 : Tu donnes que des cours particuliers avec une personne ou vous avez aussi des groupes ?</p> <p>S93 : Bah, l'année dernière c'était individuel, avec Emile et puis individuelle avec cette portugais.</p> <p>s94 : D'accord. <u>L'association</u> en général ça marche comme ça ? Avec des cours individuels ?</p> <p>S94 : Non, <u>il y a les deux</u>, il y a les deux. Il n'y a pas assez de formateurs pour que tout le monde ait des cours individuels.</p>	Fonctionnement		Association Solidarité Olivet
509-511	S95	<p>s95 : Oui.</p> <p>S95 : <u>Le dernier cours que j'ai fait avec Anna (portugaise) c'était la recherche d'un appartement, au lieu de rester en cours, on est allées dans des agences.</u> Et j'ai fait ma première contacte.</p>	<p>Réponse aux besoins</p> <p>Communication</p>	<p>Formation expérientielle</p> <p>Formation en alternance</p> <p>Accompagnement</p>	Elle voit comment ça se passe dans la vraie vie pour apprendre le français.
512-516	S96 S97	<p>s96 : Parce qu'elle avait besoin d'un appartement ?</p> <p>S96 : <u>Elle cherchait un appartement, elle voulait le changer.</u></p> <p>s97 : Et vous êtes allées ensemble.</p> <p>S97 : <u>On est allées ensemble.</u> Et puis, « je voudrais un studio » elle voulait juste un studio, ou alors « si possible avec une chambre » et voilà.</p>	<p>Réponse aux besoins</p> <p>Communication</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation en alternance</p>	Elle l'accompagne carrément pour répondre aux besoins de la vie quotidienne.
516-519	S97	<u>Elle me disait ça en espagnol, je disais en français.</u> Et on est passées à la deuxième agence, à la première il n'avait rien. Elle ne voulait pas Olivet elle voulait Orléans, ils m'ont dit qu'il n'y avait rien. Donc, on est allées à la deuxième agence, et <u>à la deuxième elle m'a ressorti tout ce que j'avais dit !</u>	<p>Communication</p> <p>Progression</p>	Formation expérientielle	Objectif d'apprentissage est la communication en français. Apprentissage via des situations réelles.
520-522	S98	<p>s98 : Ah !</p> <p>S98 : Et à un moment donné il y avait une question qu'elle ne comprenait pas donc je me suis mêlé mais déjà elle était capable et <u>à la troisième agence j'ai RIEN dit, j'ai rien fait. C'était génial.</u></p>	<p>Communication</p> <p>Progression</p>	Formation expérientielle	

522-527	S98	Alors, après, bon, on a dû aller à Orléans et à Orléans <u>on a commencé à visiter des appartements et puis pareil, elle m'a écoutée et la deuxième fois elle s'est lancée et puis c'était pour les questions pointues quand on a visité et c'était moi qui enquiquinais quoi, les placards, le type de chauffage, est-ce qu'il y a, fin, c'est moi qui posais des questions mais elle était là, et donc elle posait des questions après.</u>	Communication Progression	Accompagnement Formation expérientielle	
527-529	S98	Pour moi c'est le rêve de voir quelqu'un qui capte tout, c'est <u>génial</u> . Et puis, la dernière, la dernière visite qu'on a faite, on a passé un temps de fou. Mais <u>on parlait aussi, elle m'a raconté sa journée, elle m'envoyait des mails.</u>	Communication Relation	Accompagnement	Impressionnée l'accompagnatrice
529-530	S98	Un jour je dis « Danielle, qu'est-ce que je fais parce que <u>je ne travaille plus avec elle mais elle écrit mal</u> ».	Suivi	Accompagnement	
530-534	S98	Elle m'a dit « tu l'as fait travailler sur tout ce qu'elle t'a envoyé par mail ». Je les ai <u>imprimés, je les lui ai amenés au cours</u> et je lui ai dit « écoute, moi, j'ai choisi de te mettre le nez dans le caca parce que... » ah, elle m'a dit que c'est parce que quand je n'ai pas le temps et donc j'écris entre deux patients mais elle corrigeait tout, <u>elle pouvait tout corriger donc c'était plutôt la façon d'écrire des jeunes</u> qui...	Vie quotidienne	Formation en alternance	
535-540	S99	s99 : qui écrivent vite S99 : <u>qui écrivent vite</u> . Donc ce n'était pas de fautes quoi. Hier j'étais chez elle, <u>on a fait des points sur tout et elle a fait des fautes d'accord mais elle s'est trompée avec les lettres et la voix mais elle était épuisée</u> , à un moment donné j'ai vu qu'elle ne suivait pas, donc je lui ai demandé si elle comprenait et elle a dit non, ça va vite. Et <u>je lui ai dit bah en espagnol, elle a compris et donc on a démarré en espagnol quoi.</u>	Relation	Accompagnement	Compréhension. Ecoute de l'apprenant, ses besoins, son état. Elle était fatiguée et donc elles ont parlé en espagnol.
541-545	S100 S101	s100 : D'accord. Très bien. Alors, <u>comment vous utilisez la langue maternelle des apprenants</u> . Là par exemple tu as dit que tu... S100 : <u>C'était seulement avec la portugaise.</u> s101 : D'accord. S101 : <u>Je n'ai jamais parlé en portugais.</u>	Langue maternelle		Elle a été défensive quand je lui ai parlé de l'utilisation de la langue maternelle.

546-549	S102	s102 : Oui. S102 : Sa mère qui est venue me voir, <u>les deux parents sont venus me voir pour voir les apparts</u> , on s'est connus, ils étaient ravis de me connaître parce qu'Anna leur avait parlé et puis bah <u>ils se sont surtout aperçus que je faisais bien attention</u> .	Relation	Accompagnement	Rencontre avec la famille de l'apprenant, prise en charge totale de l'apprenant, pas seulement pour l'apprentissage du français.
549-553	S102	<u>Je pensais à la mienne he, à ma fille. Une fille seule, elle ne peut pas vivre à n'importe quel quartier, donc j'ai pensé au quartier, j'ai pensé au, même au digicode</u> , s'il n'y avait ou pas dans le bâtiment <u>et c'était certainement les mêmes inquiétudes qu'ils avaient et quand ils ont vu que je m'occupais aussi de ça, ça les a rassurés</u> . Mais j'ai vu qu'ils comprenaient bien et l'espagnol, donc <u>avec les parents j'ai parlé en espagnol</u> .	Réciprocité	Accompagnement	En tant que mère elle connaissait les difficultés.
554-559	S103 S104 S105	s103 : Avec les parents. S103 : Mais la mère, elle parle portugais. s104 : Oui. S104 : Et je lui ai dit que si tu parles lentement je comprends. s105 : D'accord. S105 : Et donc elle me parle, elle attend que je l'assure. Et voilà.			Communication avec les parents de l'apprenant en espagnol.
560-565	S106 S107	s106 : Oui. D'accord. Et avec les apprenants ? Quand ils ne comprennent pas le français est-ce que vous... S106 : Je ne sais pas dessiner. Mais <u>je dessine</u> quand même et ça fait rigoler et l'apprenant et moi parce que...voilà. s107 : Oui, soit avec les dessins... S107 : Voilà, donc...	Communication	Enseignement du français	avec des dessins pour expliquer des mots.
566-573	S108	s108 : Avec la langue maternelle ? Parce que tu as dit que tu avais une russe, c'est ça ? Et du coup quand elle ne comprenait pas vous changez la langue ? S108 : Eh, non. Fin <u>au départ, je faisais beaucoup de russe</u> et à la, <u>très vite j'ai organisé la séance, au départ c'était maximum 15 minutes en russe parce qu'il y avait la tolérance « je n'ai pas compris le cours d'avant, je n'ai pas su ceci, il fallait faire un devoir mais je ne comprends pas ce qu'il y a »</u> fin c'était la tolérance	Langue maternelle	Accompagnement	Accompagnement en langue maternelle, expliquer ses problèmes, ce qu'elle n'a pas compris et aide avec la vie quotidienne.

573-575	S108	et puis « <u>j'ai mal à la tête et je ne sais pas comment faire pour aller chez le médecin, je dois changer mes lunettes et je ne sais pas comment faire</u> » fin bref c'était de la tolérance qu'on fini par aller chez le médecin, l'accompagner chez le pharmacien, lui montrer aussi <u>comment faire</u> parce que, en fait, avec la... <u>comment ça s'appelle, la sante gratuite</u> , il y a pour les demandeurs d'asile...	Vie quotidienne	Formation en alternance Accompagnement	
576-580	S109	s109 : Ah oui ? Je ne connais mais je comprends. S109 : Je ne sais pas comment ça s'appelle mais c'est 100 pourcent couvert, fin il faut que le médecin le sait, il faut lui dire au téléphone et si il vous dit oui c'est bon quoi. Et donc j'ai réussi comme ça avec l'ophtalmologue qui me suit, moi, je l'emmenais à la <u>pharmacie</u> , <u>je lui ai expliqué et donc elle a pu demander des choses qu'elle n'osait pas</u> , donc s'il fallait le prendre avant ou ceci cela	Vie quotidienne	Formation expérientielle Formation en alternance Accompagnement	
580-584	S109	et je l'ai obligée après d'aller à l'hôpital pour faire des analyses. Elle est allée tout seule <u>parce qu'elle n'osait pas faire des choses toute seule et je lui ai dit et s'il y a un problème et bah je t'accompagnerai la prochaine fois mais elle a réussi</u> . Elle avait réussi. Et puis, <u>une histoire de téléphone</u> aussi, <u>on l'a accompagnée</u> , <u>une histoire de voiture</u> aussi, <u>on l'accompagnée</u> .	Autonomisation Intégration	Accompagnement	Elle l'a accompagner sans l'accompagner, le fait de ne pas être avec elle, de la laisser seule, ça lui a donné de la confiance, elle s'intégrée dans le pays.

585-589	S110	s110 : Quand elle avait des problèmes ou quoi que ce soit vous l'accompagniez. S110 : Voilà. Et donc c'est devenu trop important et le français était en train de dépasser... et j'ai dit à Danielle je ne sais pas quoi faire et c'était là que Karen est apparue et je lui ai dit que dorénavant on sera deux donc il faut parler en français. Elle a dit « bah, mais le russe... ? » « on le fera à la fin ». Et là <u>elle était gênée mais elle a bien compris.</u>	Langue maternelle	Accompagnement	Difficultés si tu utilises la langue maternelle: l'apprenant est soulagé, il ne fait plus d'efforts, il trouve plus facile de parler en langue maternelle et donc il rejette le français. Pour résoudre le problème, ils ont demandé à une français d'être avec eux pendant le cours et comme ça elle était obligé de parler en français. Elles parlaient en langue maternelle à la fin quand même. La réciprocité à l'accompagnement a pris la place de l'objectif premier, l'apprentissage du français.
590-593	S111 S112	s111 : Elle n'était pas russe, si ? Elle était russe ? S111 : Ukrainienne. s112 : D'accord, d'accord, elle parlait russe. S112 : Elle était née au Kiev, donc Ukrainienne mais bon venait de la soviétique quoi.			
594-598	S113	s113 : D'accord. Et est-ce que tu utilises des <u>nouvelles technologies</u> dans ton travail, les ordinateurs ou... S113 : Eh, oui et non. Oui et non parce qu'il a fallu la première année pour <u>Emile, on lui a offert</u> , parce qu'elle était collée à son ordinateur, parce que ce n'est pas évident pour... et <u>je corrigeais des bêtises parce qu'elle s'est mise en faire sur Internet mais elle faisait que du russe.</u>	Nouvelles technologies	Apprentissage du français	Elle a montré à un apprenant comment et où elle pouvait aller pour utiliser un ordinateur mais cela a eu des résultats inverse. Car l'apprenant y faisait des exercices en russe, en langue maternelle: Utilisation des nouvelles technologies, Internet, ordinateur non contrôlable quand l'apprenant est autonome.

599-602	S114 S115	s114 : D'accord. S114 : Donc, voilà, <u>c'est une bêtise que je ne ferai pas encore.</u> s115 : Est-ce qu'elle amenait son ordinateur ? S115 : Non, non, elle n'amenait pas mais je lui ai montré aussi, <u>je lui ai amené à la bibliothèque.</u>	Nouvelles technologies	Apprentissage du français	
603-605	S116	s116 : Ah d'accord ! S116 : Et <u>j'ai parlé avec les personnes qui sont à la bibliothèque d'Olivet, qui est quelqu'un qui ne connaît pas mais qu'il a besoin d'un espace pour lire.</u>		Accompagnement	
606-609	S117	s117 : Pour travailler. S117 : Et donc <u>j'ai demandé est-ce qu'elle pouvait. Ils m'ont dit « aucun problème » ils m'ont montré la salle où on peut lire les livres, les journaux, les revus</u> et elle sortait du cours elle s'installait là parce qu'il y avait une tranquillité jusqu'à six heures quand ça fermait.		Accompagnement	Elle étudiait seule après cours. Accompagnement: lui montrer la bibliothèque, aller demander comment ça marche vu qu'elle ne pouvait pas le faire seule, elle ne parlait pas bien français ou elle n'osait pas.
609-611	S117	Donc et elle a découvert comme ça qu'à l'étage il y avait des ordinateurs et elle pouvait les réserver et je lui ai dit parfait, très bien mais jusqu'au jour où j'ai compris qu'elle consultait que des canaux russes quoi.	Nouvelles technologies	Apprentissage du français	
612-614	S118	s118 : D'accord. Oui. Et avec les autres apprenants ? Ils n'utilisaient pas la nouvelle technologie ? S118 : Non, les autres, <u>les jeunes étaient, étaient plus débrouilleurs, en fait il y avait une vie après le cours</u> quoi, ils avaient des copains, des copines.	Nouvelles technologies	Apprentissage du français	Utilisation Internet pas que pour l'apprentissage du français mais en général.

614-624	S118	Un jour j'ai trouvé <u>une fille qui parlait presque que pas</u> , qui parlait très peu et <u>un jour j'arrive plus tôt</u> mais franchement plus tôt, je n'ai pas vu l'heure, je ne sais pas ce que j'ai fait, j'étais une demie heure avant mais je me suis dit tant pis j'y vais avant et puis je ferai des photocopies, je ferai quelque chose. Et j'y vais, et je ne savais pas qu'avant moi il y avait des cours, donc je ne pouvais pas entrer, c'était gênant, et puis il faisait beau donc je me suis j'attends et <u>tout un coup j'attendais quelqu'un qui parlait, mais qui parlait dans un dialecte africain</u> , je ne saurais pas dire lequel eh, je regarde et je vois une silhouette, je dis est-ce que c'est bien elle ? <u>Elle qui avait l'air timide, qui ne parlait presque que pas, toujours avec une petite voix, elle était en train de raconter des choses fortement (rire) c'était drôle</u> et je me suis dit bon, <u>c'est le français qui la coince et donc du coup je l'ai provoquée, j'ai essayé de parler et je lui ai dit « je t'ai écoutée, tu parles bien ! » et voilà, ça l'a dénué.</u>	Confiance	Accompagnement	Exemple Elle a montré confiance à l'accompagné. Elle lui ai dit qu'elle sait parler et qu'elle l'avait entendue. Du coup, elle lui a donné confiance à elle et elle s'est mise à parler.
625-627	S119	s119 : hm hm S119 : Et <u>je lui ai dit « moi je parle français mais je parle avec des fautes, alors, il ne faut pas avoir honte »</u> et puis elle a démarré.	Réciprocité Confiance	Accompagnement	
627-633	S119	Mais je n'osais pas la provoquer parce que avec les deux autres garçons qui parlent, et donc celui de Bangladesh, <u>qui parlait beaucoup</u> . Je ne voulais pas la mettre en... <u>je disais elle est timide</u> , avec les autres c'est pire, c'est le simple type d'un cas qui devrait, fin, individuel, mais non, non, non ! Elle était, <u>elle était coincée mais elle n'était pas timide</u> quoi et donc on est, ça je me suis dit, <u>il doit avoir des manières de faire qui sont plus intéressantes</u> . <u>Avec les adultes comme Anna, je suis très vite sortie dehors, j'ai vu que les possibilités d'exploitations étaient énormes.</u>	Relation Individu	Accompagnement	Chacun est différent et a besoin des sa méthode d'enseignement/apprentissage. Il faut bien connaître l'autre pour que tu puisses trouver la meilleure méthode d'accompagnement adaptée à ses besoins, son caractère etc. Différenciation de la méthode d'accompagnement entre mineurs et adultes. Les adultes sont plus ouverts au monde, exploiter.

634-636	S120	s120 : D'accord. S120 : <u>D'aller vivre</u> quoi des sujets. Et puis <u>au même temps d'aller local parlant des cabinets</u> . Moi <u>j'avais besoin d'un dentiste, elle était dentiste</u> .	Vie quotidienne	Accompagnement	Elle ne parle pas d'un apprentissage pur du français mais un apprentissage de la "vie" elle-même: "d'aller vivre". Parler et utiliser les vrais besoins de la vie.
636-637	S120	et puis <u>après c'est devenu un vrai problème</u> parce que j'avais une...ah comment ça s'appelle, on va dire un faux molaire qui a été fait et qui me faisait mal.	Vie quotidienne	Accompagnement	Pas simplement un jeu de rôle, une autre méthode d'enseignement du français mais dans un environnement fictif, mais un vrai besoin. Utilisation du français pour résoudre un vrai problème.
638-641	S121	s121 : D'accord. S121 : Et je ne savais pas comment faire. J'avais mal et donc <u>j'ai commencé de mon problème et c'était une vraie situation</u> . <u>J'étais vraiment intéressée</u> . (rire) Et je l'enquiquinais parce que j'étais intéressée. Et, bah, <u>c'est tout tout bénéf</u> quoi.	Vie quotidienne	Accompagnement	Vraies situations, vrais besoins. Plus intéressant pour l'accompagnatrice et pour l'accompagner, réciprocité et tous deux sont dans le jeu et elles profitent.
641-642	S121	Et quand on est arrivées, <u>on s'est vues pas forcément à Olivet Solidarité, elle est venue ici (à sa maison) et on a parlé de Chili mais qu'en français</u> .	Relation	Accompagnement	Suivi, pas seulement à l'association mais à la maison.
643-645	S122	s122 : Ah oui. S122 : Et donc <u>c'était des cours interactifs</u> , on parlait de Portugal mais on parlait en français et de temps en temps il y avait un mot qu'elle n'arrivait pas, elle me le proposait en espagnol.	Langue maternelle Alternance de langues	Apprentissage du français Accompagnement	Elle utilise le mot "interactif" pour montrer l'alternance entre les trois langues qui se jouait. Pour parler des cours où elles parlaient en français d'un thème intéressant, et elle changeait ou traduisait un mot en espagnol pour faciliter la communication.

646-647	S123	s123 : En espagnol. Ah d'accord. S123 : Et donc c'était tout bénéf. <u>Ou alors en portugais, moi je le disais en français si c'était ça.</u>	Langue maternelle Alternance de langues	Accompagnement	Elles jouaient entre 3 langue la langue maternelle de l'accompagnatrice et langue étrangère pour l'accompagnée, la langue maternelle de l'accompagnée et le français, langue étrangère pour les deux, langue de communication.
647-648	S123	Donc, <u>je me suis achetée une tablette. Je suis nulle, je n'ai pas réussi à me mettre sur Internet encore</u>	Nouvelles technologies	Enseignement du français	Difficultés à l'utilisation par les formateurs pas formés aux nouvelles technologies et l'utilisation à l'enseignement.
648-649	S123	mais <u>mon objectif est de l'avoir sur place pour sortir des choses tout de suite</u> quoi.	Nouvelles technologies	Enseignement du français	Outil pour faciliter la communication et l'enseignement.
649-650	S123	Par exemple pour le jeune homme hier j'aurais voulu avoir pour lui montrer tout de suite.	Nouvelles technologies	Enseignement du français	Exemple Besoin de nouvelles technologies
651-654	S124 S125	s124 : Des images pour montrer, pour expliquer un mot ? S124 : Non, non <u>pour faire un rond</u> mais au lieu de faire un rond moi, de lui dire... s125 : Ah, pour les analphabètes	Illettrisme	Enseignement du français	Outil pour l'apprentissage d'écriture, de la lecture pour les analphabètes
654-657	S125	(elle m'avait expliqué avant l'entretien qu'elle avait un nouveau élève qui venait d'Afrique et qui parlait bien français mais il était analphabète. <u>Elle lui a dit alors qu'elle voulait l'aider apprendre à écrire mais que lui, il fallait la corriger quand elle parlait parce qu'elle fait des fautes. Et cela l'a valorisé et il était plus motivé pour travailler.</u> S125 : Oui, voilà.	Valorisation Parité de places Réciprocité	Accompagnement	
658-659	S126	s126 : Et selon toi, <u>qu'est-ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants ?</u> S126 : Première chose, fin, je pense, <u>première chose : faire confiance.</u>	Confiance	Accompagnement	

660-661	S127	s127 : hm hm S127 : Un peu comme <u>ne pas avoir honte</u> .	Valorisation Confiance	Accompagnement	
661-663	S127	Et je crois que <u>là j'ai un atout</u> . <u>Je leur dis que j'ai</u> , que j'ai, moi aussi <u>passé par là et que j'ai un accent</u> . <u>J'ai passé des années en essayant de le corriger et puis je me suis dit tant pis je le garde</u> .	Réciprocité Parcours	Accompagnement	L'accompagnatrice a été accompagné, elle connaît les difficultés et elle n'est pas parfaite car elle est étrangère comme eux. Ca débloquent les apprenants et c'est un "atout" comme elle dit.
663-664	S127	Et puis, ça dépend. <u>A l'ukrainienne je ne lui ai jamais dit de me corriger parce qu'elle n'aurait pas pu</u> , par contre j'ai usé et abusé pour qu'elle me corrige en russe.	Alternance de langues Langue maternelle Réciprocité Parité de places	Accompagnement	Qqch que nous pouvons utiliser par rapport au niveau de nos apprenants. Ca fonctionne plus avec les plus avancés en français.
664-665	S127	Et <u>c'était en me corrigeant en russe et comme ça elle a accepté la correction en français</u> .	Réciprocité Parité de place Confiance	Accompagnement	Elle a voulu une preuve d'abord que l'accompagnatrice est investie dans la relation, elle s'intéresse vraiment et aussi que il y a une parité des places, égalité! Il fallait gagner sa confiance pour que l'accompagné s'investisse dans la relation et être ouverte à la correction.
666-667	S128	s128 : D'accord. S128 : <u>C'est un donnant-donnant qui permet de se faire confiance</u> .	Confiance Relation	Accompagnement	

667-669	S128	<u>Elle m'a raconté que son objectif premier était de trouver un mec, de se marier.</u> Ce n'est pas par là qu'on apprend mais je lui ai fait confiance	Confiance Relation	Accompagnement	Elle lui a fait tellement confiance qu'elle lui a dit son objectif personnel, pourquoi elle apprend le français.
669-670	S128	mais <u>avant de lui faire confiance je voulais être sûre qu'elle était en train de me raconter la vérité</u>	Confiance Relation	Accompagnement	Besoin de l'accompagnatrice de faire confiance à l'accompagnateur, de se rassurer pour la relation.
670-673	S128	et donc mine de rien <u>je lui ai demandé ce qu'elle avait étudié et puis quel était son métier.</u> Elle était vétérinaire, en Ukraine elle était vétérinaire, donc je n'avais rien à faire avec les animaux mais il y a des choses que je connais. Et puis à tel point elle m'a parlé de plein de choses et puis le vocabulaire technique je l'ai quoi.	Relation	Accompagnement	Questions personnel
673-674	S128	Donc, et un jour on est allées avec Claudia, <u>je lui ai amené parce que j'avais la peine pour elle, l'hiver a commencé à arriver et elle était mal habillée</u>	Relation	Accompagnement	Plus d'un apprentissage du FLE mais un vrai accompagnement.
674-678	S128	alors on a pris des choses qui était chaude, des pantalons, des manteaux, <u>on les lui a proposés parce qu'on les donnerait à tout cas et puis elle n'aimait, elle n'aimait pas, ça peut-être bien, et en fait elle est coquette.</u> Cette année j'aurai 67 ans elle aura 64, donc trois années de différences, ce n'est pas énorme.			
679-683	S129	s129 : Oh oui ! S129 : Mais habillée avec des talons, avec des colins, avec des colins qui peut-être qu'en Russie ça passe mais pas ici quoi. Donc, elle voulait des pantalons longs non parce qu'on ne voyait pas de jambes. Fin bref, une coquetterie et en fait <u>son objectif c'est de trouver un mec, elle m'aurait jamais raconté ça si elle n'avait pas confiance.</u>	Confiance Relation	Accompagnement	
683-687	S129	Et donc ce jour-là <u>on était chez elle et elle m'a montré,</u> elle voulait me montrer qu'est-ce que c'était, qu'est-ce que lui avait donné, <u>les ordonnances de médecin. Elle sort des papiers</u> et je lui ai dit « qu'est-ce que c'est que ça ? » elle me dit « ça c'est mon diplôme » et j'ai vu son diplôme, j'ai vu son permis de conduire, ce n'était pas un permis <u>international et je lui ai dit « ici tu ne peux pas utiliser ça »</u>	Relation	Accompagnement	C'est grâce à sa relation qu'elle a pu comprendre de quoi l'apprenant avait besoin et lui expliquer, l'aider avec la vie de toutes les jours, son permis de conduire etc. Pas qu'apprentissage du FLE.

687-689	S129	<u>donc j'ai commencé à sortir dans le cours des panneaux, des... parce qu'elle avait le permis de conduire mais elle ne comprenait pas la, ce qui voulaient dire les trucs ici donc ça aurait été un danger.</u>	Besoin Individu	Accompagnement	Adaptation du cours au besoin de chaque individu. Pas un programme fixe d'enseignement du français
689-691	S129	Alors, voilà, c'est la situation, d'abord j'ai vu qu'elle était vétérinaire et j'ai bien vu <u>un certain nombre de choses et je me suis bien dit que bon elle fait confiance,</u>	Confiance Relation	Accompagnement	
691-693	S129	<u>dix mois plus tard elle m'a dit le motif pour lequel elle était partie, elle était juive et elle avait souffert énormément. Donc il y avait des réels motifs mais au départ elle n'avait rien dit.</u> Et puis, je crois que ça c'est nécessaire.	Confiance Relation	Accompagnement	"Dix mois plus tard": établir la confiance prend du temps.

693	S129	Pour <u>les jeunes c'est différent parce qu'ils cachent tout.</u>	Age Individu	Accompagnement	<p>Différence et adaptation de l'accompagnement par rapport à l'âge. Nous n'accompagnons pas la même façon un adulte et un mineur.</p> <p>On adapte notre accompagnement par rapport aux besoins de l'accompagné.</p> <p>Jeunes sont plus timide, ils ne parlent pas beaucoup, ils "cachent" des choses, et tout abord leur âge.</p> <p>Nous voyons ici que c'est très difficile d'accompagner les étrangers car ce n'est pas obligatoire qu'ils te donnent des informations sur leur vie, car l'institution c'est une association et rien n'est officiel ou obligatoire. Donc l'accompagnateur a tout à faire dès le début et donc il faut tout abord gagner leur confiance.</p>
693-697	S129	On va commencer par l' <u>âge</u> . La plupart a seize ans donc on ne voit pas vraiment l'âge chez les jeunes. Et si t'as la possibilité d'avoir deux ans pour s'insérer avant qu'ils soient expulsables. Donc c'est très difficile parce qu'on voit bien qu'ils peuvent avoir plus mais on ne sait pas. Et <u>ils se gardent de faire les commentaires</u> et ils sont tous, moi je parle de climat, des plantes, des reliefs.	Confiance	Accompagnement	Difficile de trouver l'âge d'un apprenant jeune et lui, il ne le dit pas facilement.

698-709	S130	<p>s130 : hm hm</p> <p>S130 : Eh, <u>un jour j'ai dit « chacun présente son pays »</u>. « Moi » j'ai dit « je vous présente la France » et j'ai dit « La France est limite au Nord » donc c'est le Nord et on avait une carte et après je suis sortie, changé la place et puis j'ai dit « bon maintenant je vais présenter Chili » mais très peu. « Voilà, je suis née ici, et puis vous savez comment ça s'appelle ici ? » et le Bangladesh, il lisait, il n'est pas con quoi, donc il lisait la carte, c'est le Pacifique, c'est, mais les autres ils étaient en train de s'apercevoir qu'ils pouvaient parler et <u>j'ai dit « maintenant à vous »</u>. Alors, Nord, Sud, voilà, « qu'est-ce qu'il y a au Nord ? » et <u>chacun prenait la parole</u> et après on a rajouté à parler limites à un moment donné j'ai dit les fleuves, « ici il y a la Loire, vous comprenez ce que c'est la Loire ? » tout le monde a compris, « ici à Olivet il y a la Loiret, il est tout petit mais c'est quand même, ça croise la ville <u>et chez vous ?</u> » et alors là <u>c'était la surprise parce que tout le monde ne connaissait pas ce qu'il y avait. Donc le niveau culturel était très différent.</u></p>	<p>Public diversifié</p> <p>Niveau de culture diversifié</p>	Accompagnement	Elle essayer d'apprendre plus sur ses apprenant par l'enseignement du français. L'enseignement du français était un outil pour l'accompagnement, pour connaître les accompagnés.
709-717	S130	<p>Et c'est comme ça que j'ai appris sur un jeune qui était...ah comment ça s'appelle, où les français sont mêlés, en Afrique, oh j'ai un trou de mémoire (elle demande sa fille, Claudia, elle ne sait pas non plus). Bon j'ai un trou de mémoire mais ce n'est pas grave. <u>Là je me suis aperçue qu'il y en a un qui racontait</u> et c'est le seul qui racontait qu'en fait il était de tel tribu et qu'il avait étudié là et c'est pour ça qu'il parlait mieux le français mais chez lui il était peu parce que chez lui on parlait tel, je ne sais pas, je ne me rappelle plus, et il venait d'une autre tribu donc dans la ville il parlait une langue ou un dialecte, dans la famille il venait d'un autre endroit donc il parlait un autre dialecte et donc du coup le français c'était juste au lycée mais il avait suivi donc des cours au lycée et</p>	Parcours d'apprentissage du français	Accompagnement	<p>les activité sur le français, parler de son parcours en français donnent des information sur l'apprenant.</p> <p>Exemple comment elle a appris le parcours d'apprentissage du français et ses expériences en français d'un de ses apprenants.</p>
717-721	S130 S131	<p><u>la seule information qu'on a nous qu'on reçoit les jeunes c'est leur niveau de scolarité.</u></p> <p>s131 : Ah, d'accord.</p> <p>S131 : Les niveaux c'est <u>analphabète ou secondaire ou autre</u>. Autre, là on met un commentaire si il y a quelque chose.</p>	Difficultés	Accompagnement	Pas d'informations personnels quand il commence en accompagnement. Il faut donc tout inventer, et avec les gens qui ne parlent pas bien français c'est très difficile.

722-724	S132	s132 : D'accord. S132 : Et donc <u>entre secondaire et analphabète il y a un monde</u> quoi. Donc voilà. Mais sinon les <u>jeunes ils ne parlent pas trop. Je pense qu'ils ne veulent pas dévoiler trop de choses.</u>	Difficultés	Accompagnement	Pas assez d'infos au début. Et difficulté car les jeunes ne parlent pas beaucoup d'eux, de leur parcours. Leur vie personnel, privée et importante pour eux. (Peut-être parce qu'ils ont un vécu, une vie difficile, mineur demandeurs d'asile).
725-727	S133	s133 : D'accord. Oui. Donc, <u>la première chose qui facilite l'apprentissage c'est la confiance avec l'enseignant.</u> S133 : Oui, je pense, oui.	Confiance	Apprentissage du français.	
728-733	S134	s134 : D'accord. Voilà et pour finir, est-ce qu' <u>il y a quelque chose que tu ne savais pas avant notre échange et que tu sais maintenant</u> ? Est-ce qu'il y a quelque chose que pendant que tu parlais tu dit « ah bah oui c'est vrai » ou.. S134 : Non, à part que je me dis qu' <u>il faut absolument que je trouve quelque chose d'interactif avec le nouveau</u> parce que je ne sais pas encore comment je vais appréhender ça et ça <u>ça m'a fait pensé que je...</u> j'étais en train de penser comment je vais préparer moi.	Réflexivité	Formation en alternance	Parler de son expérience et ses méthodes d'enseignement/accompagnement elle s'est mise à penser à, elle a fait le lien avec sa pratique d'aujourd'hui. Comment elle va accompagner le nouveau apprenant et comment elle va démarrer la relation! Parler de ta pratique amène à un apprentissage, démarre une réflexivité sur ta pratique et influence ta future pratique.

733-734	S134	<u>comment je vais faire pour que les choses prennent entre nous deux.</u>	Relation	Accompagnement	Elle ne se demande pas comment elle va enseigner le français mais comment elle va instaurer la relation avec le nouveau accompagnier!!! Démarrage d'un accompagnement pour l'enseignement du français.
735-737	S135	s135 : Très bien. S135 : Mais bon, <u>je me suis engagée pour deux fois par semaine, cette semaine et la suivante et je lui ai dit que le mois prochain on verra.</u>		Accompagnement	Elle veut voir comment ça se passe pour décider si elle prend un apprenant ou pas. C'est-à-dire qu'elle teste d'abord la relation, si ça va pour les deux elle continue.
738-747	S136	s136 : D'accord. S136 : Comme ça...j'ai eu une autre élève une tchéchène, une tchéchène oui et <u>qui m'avait dit une fois qu'elle était géorgienne. Et quand je lui ai dit que mon fils était en train de rentrer de Georgia. Elle m'a dit en fait j'ai passé par la Géorgie mais en fait c'était une tchéchène.</u> Et puis, c'était une fille très humble comme ça qui était dans un groupe collectif, qui foutait rien et je l'ai entendu un moment parler russe et je lui ai dit « bah t'es russe ? » « Bah non » elle n'était pas russe. Et Danielle qui écoutait m'a dit tu ne voulais pas la prendre j'ai dit « bah oui si elle veut bien » et j'ai dit « bah écoute si tu veux » <u>on a parlé en russe je lui ai dit que les cours sont en français mais moi ça m'intéresse de parler en russe aussi donc on fait la durée du cours et le dernier quart d'heure nous parlons en russe.</u>	Langue maternelle	Accompagnement	Pour conclure elle avait besoin de parler d'une expérience d'un accompagnement qui n'était pas réussi. La langue maternelle facilitateur de la communication. 3/4 en français et 1/4 en russe pour l'accompagnatrice. Il y avait une échange.

747-755	S136	Et là, la fois d'après elle m'a raconté qu'elle était, qu'est-ce qu'elle avait fait comme étude et là j'ai pensé qu'elle avait fini le troisième, fin l'équivalent, non elle était en cinquième année de géologie. Et elle n'a pas pu finir son diplôme mais avant elle avait des études des commerces internationales. Je lui ai dit « bah qu'est-ce que tu fais ici ? » « J'essaie d'apprendre le français » <u>j'ai dit que c'est encore un connerie</u> et en venant au cours comme ça elle ne pouvait rien faire quoi. Alors, là <u>j'ai fait une gaffe certainement</u> parce que je lui ai dit « écoute si ça t'intéresse, moi je veux bien continuer avec toi mais on va faire comme ça : <u>il y a toujours un devoir à faire</u> , donc au départ je contrôle, après on parle, après tu dis quelque chose et après on ajoute un truc de grammaire », <u>Et je lui donne un devoir pour la fois d'après. Je lui avais bien expliqué, en russe et en français.</u>		Enseignement du français.	Elle n'avait pas confiance à elle car dès la première rencontre elle lui a menti. Elle a commencé par décrire le programme, le fonctionnement du cours et elle lui a demandé un devoir pour la prochaine fois.
756-759	S137	s137 : <u>C'est ce que tu fais chaque fois ?</u> S137 : <u>Non, avec...</u> s138 : <u>Ca dépend.</u> S138 : <u>Avec la portugaise je n'ai pas pu, c'est ce que j'ai fait avec Emile et ce que j'ai fait avec Karen.</u>	Besoins Individu	Accompagnement	Changement du fonctionnement et de l'organisation du cours par rapport à l'apprenant. Adaptation à l'individu.
760-761	S137	Et je lui explique, voilà. Et donc, elle a commencé et je lui dit « tu vas faire pour la fois d'après <u>une petite présentation</u> de... <u>pour te connaître mais en français</u> , cette fois-ci en français. »		Enseignement du français	devoir

762-781	S139	<p>s139 : Oui.</p> <p>S139 : « <u>Mais s'il y a des fautes ce n'est pas grave. L'objectif c'est d'essayer de décrire.</u> » Donc je lui ai dit s'il y a des fautes ce n'est pas grave, s'il y a des mots qui t'es manquent ce n'est pas grave on va compléter. <u>Je l'ai mise à l'aise.</u> La fois suivante elle me donne son cahier et elle avait, je ne sais pas, un peu moins d'une demie page. Et <u>c'était génial, c'était parfait</u> ! Et une écriture super belle. Bon l'écriture c'était à elle mais je lui ai dit « mass mais tu écris très bien » et puis j'étais en train de me dire qu'est-ce que je foute ici quoi et puis j'ai pris chaque phrase, j'ai dit bah ça c'est bien, ça c'est bien, « je suis arrivée en telle année, en telle ville, et puis j'ai pensé que, j'ai pensé que... j'étais triste d'avoir quitté mon pays » des trucs comme ça, c'était logique et puis « j'ai décidé de venir en France et puis j'ai commencé par apprendre le français » Et puis je reviens au départ j'essaie de trouver de petites fautes, je ne savais pas quoi faire, et <u>je lui dis « qu'est-ce que tu as voulu dire ici ? » « Comment ça ? »</u> « Bah, lire la première phrase » je ne savais pas comment faire. Et là <u>elle s'est mise à lire et elle avait des difficultés pour le lire.</u> Mais je dis « ce n'est pas toi qui l'a écrit » « Non, non, c'est moi ». Bon alors quel est le problème ? Elle écrit bien. Et puis la deuxième phrase, et là elle n'arrivait pas, « qu'est-ce que ça veut dire ça ? » je ne sais pas c'était un mot quelconque, ce n'était même pas un verbe c'était un mot. « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Et j'ai dit « bah c'est ton frère qui t'a aidé, c'est ta sœur, c'est <u>quelqu'un d'autre qui t'a aidé</u> » « Non, non, non, je l'ai fait toute seule, non, non, non » et <u>elle était sérieuse.</u> Et puis j'ai dit « et comment tu ne sais pas ce mot ? » « ah mais c'est que j'ai utilisé Internet ». Donc <u>je lui ai dit que quand c'est comme ça ça ne marcherait pas et que c'était une perte de temps.</u></p>	Nouvelles technologies	Enseignement du français	<p>Exemple:</p> <p>La fille avait un niveau très faible mais elle est arrivée au cours avec un bon devoir. Elle avait utilisé Internet. L'accompagnatrice lui a expliqué que ce n'est pas comme ça qu'elle va apprendre le français et elle n'est jamais retournée à l'association.</p>
781-787	S139	<p>Et le week-end d'après il y avait une journée portes ouvertes au bureau recherche biologique qui a son siège ici et puis il y avait des conférences, des expositions et tout ce que tu veux. Je lui ai dit on peut aller ensemble, on peut voir si ça se trouve ça va t'intéresser et moi j'ai connais les gens quoi. Ca je ne lui avais pas dit. <u>Je viens t'accompagner mais c'est samedi, dimanche matin, après-midi, tu me dis à quel moment.</u> Et je lui ai passé le programme, les cartes, tout, tout, tout. <u>Je n'étais pas contacté,</u> du coup je ne suis pas allée, ce n'est pas grave mais...<u>et lundi d'après elle était absente.</u></p>		Accompagnement	<p>Exemple:</p> <p>Elle a essayé de l'aider, de trouver un travail, de lui montrer qu'elle s'intéresse à elle mais elle n'a pas répondu.</p>

787-791	S139 S140	Et <u>je pense qu'elle ne voulait pas bosser et que j'avais mis le niveau très haut</u> . Donc, voilà. <u>C'était une expérience ratée et j'ai... ou alors j'ai été dure avec elle</u> . Mais voilà <u>elle ne m'a pas fait confiance parce que je crois que j'étais trop exigeante</u> . s140 : Mais après ça dépend des gens. S140 : Et puis elle est partie.	Besoins Individu	Accompagnement	L'accompagnatrice donne comme explication qu'elle avait "mis le niveau très haut", elle l'avait poussée plus que ce qu'il fallait. Elle dit donc que c'était une faute de l'accompagnatrice! Un accompagnement non adapté aux besoins, aux objectifs et aux envies de l'accompagner qui voulait juste apprendre le français mais sans objectif précis.
792	S141	s141 : Merci beaucoup !			

Annexe 9 : Entretien avec Laura

Entretien avec Laura. Date: 18/02/2014. Lieu: Université. Durée: 1h10m25s.					
n° ligne	réponses	Totalité du récit	sous thèmes	thèmes	interprétation
1-6	I1	I1 : Alors, nous allons faire un entretien pour ma recherche sur l'accompagnement dans l'apprentissage du français langue étrangère des primo-arrivants en France. Donc, je vais prendre des notes de ce que tu dis et je vais te poser des questions, ce n'est pas pour t'embêter mais pour être sûre que j'ai bien compris ce que tu voulais dire et aussi pour préciser quelques points. Et tu peux t'arrêter quand tu veux. Tu n'es pas obligé de répondre. Est-ce que tu peux exposer ton parcours scolaire et professionnel ?			Poser le cadre
7-11	L1	L1 : Oui, alors, mon parcours scolaire, alors, <u>j'ai vécu toute ma scolarité en France</u> . Donc école maternelle jusqu'à cinq ans, après école primaire jusqu'à dix ans, le collège dix à quinze ans et puis le lycée de quinze à dix-huit ans. A partir du lycée <u>je me suis orientée vers une filiale plutôt littéraire</u> . Donc je passe un <u>bac littéraire</u> et ensuite après le bac je me suis inscrite <u>à l'université en lettres modernes</u> .	Parcours scolaire	Histoire de vie	
12-14	L2	L2 : d'accord L2 : Concernant mon parcours professionnel, eh, que dire, <u>que dire qui puisse être intéressant. Je pense qu'on va surtout parler peut-être de l'enseignement ou de l'accompagnement</u> .	Parcours professionnel Expérience		Le fait qu'elle connaissait le sujet, l'a influencé.
15-19	L3	L3 : Tu m'avais dit que tu as eu des expériences à l'enseignement du français. L3 : Oui, j'ai, alors, j'ai eu des <u>expériences</u> on peut dire d'un côté relativement <u>informel</u> , dans le sens où j'ai été un petit peu présente auprès de, notamment <u>quand j'étais au lycée, auprès des personnes qui venaient d'arriver en France dans ma classe</u> , auprès d'une personne en particulier, qui était une personne qui venait de Géorgie.	Parcours professionnel Expérience	Histoire de vie	Elle parle des expériences informelles pour décrire des expériences professionnelles pas rémunérées ou imposées.

20-26	L4 L5 L6	<p>L4 : D'accord</p> <p>L4 : Donc <u>je l'ai rencontrée, et puis j'ai rencontré aussi sa famille, sa frère et sœur</u> donc</p> <p>L5 : C'est le lycée qui t'a dit de faire..</p> <p>L5 : Non, pas du tout, pas du tout</p> <p>L6 : Ah, d'accord !</p> <p>L6 : C'est juste que c'était quelqu'un que, voilà, que j'ai connu. <u>Avec qui on a eu une entente qui s'est créée.</u></p>	Relation	Accompagnement	C'était un accompagnement pas imposé mais mis en place par amitié, par une entente, une relation
27-32	L7	<p>L7 : Ah, d'accord !</p> <p>L7 : Donc, voilà. Donc, c'était, voilà, <u>la première expérience un peu informelle</u> et ensuite aussi quand <u>j'étais au tout début de l'université, j'ai rencontré une étudiante qui était Iranienne et qui venait faire des études de vétérinaire en France.</u> Et elle avait étudié un petit peu le français en Iran mais pas suffisamment pour être à l'aise etcetera avec ses études puisque elle était déjà à l'époque en Master 2, il me semble.</p>	Expérience Rencontre Relation	Accompagnement	Expérience informelle
33-37	L8	<p>L8 : Ah, d'accord.</p> <p>L8 : Et voilà, elle avait un mémoire à écrire, tout ça, donc, <u>elle m'avait demandé si je pouvais l'aider, lui donner des cours.</u> Je lui ai dit oui, j'aimerais bien essayer mais <u>ce n'était pas du tout évident</u>, du coup pour moi, <u>parce que je n'avais aucun outil pour ça et j'avais que des méthodes de français langue maternelle</u> en fait.</p>	Langue maternelle Difficultés à l'enseignement du français Expérience	Accompagnement	<p>Son expérience d'apprentissage du français écolier n'a pas été suffisante pour l'enseignement du français langue étrangère.</p> <p>Différence entre l'enseignement du F.L.M. et F.L.E.</p>
38-39	L9	<p>L9 : D'accord, toi t'avais quel âge quand t'as</p> <p>L9 : Moi, j'avais dix-huit ans à ce moment-là, dix-neuf ans</p>	Expérience Parcours	Formation expérientielle	<p>La jeune âge nous lui n'ont pas permis d'avoir plus d'expérience sur l'enseignement du FLE.</p> <p>Comme pour les étrangers, nous faisons l'hypothèse que le fait d'avoir fait l'expérience de l'apprentissage du français en France est un outil pour l'accompagnement des autres dans cette démarche. Nous voyons que pour les français sans formation universitaire leur outil c'est l'expérience d'apprentissage du français en langue maternelle. Mais est-ce que c'est assez? Est-ce que c'est la même chose?</p>

40-45	L10	<p>I10 : Et du coup tu as donné des cours de français ?</p> <p>L10 : Alors, <u>j'ai donné des cours de français langue étrangère mais j'avais vraiment, je n'avais pas de méthode, rien du tout, j'avais des bouquins du sixième, cinquième du collège en France</u> avec beaucoup d'exercices de grammaire etcetera donc, voilà, <u>on essayait de parler, et puis d'attacher à quelques points un peu formels, de la grammaire, des choses qui me paraissaient vraiment hyper importantes</u> ou à ne pas négliger en fait.</p>	<p>Expérience</p> <p>Méthode</p> <p>FLM/FLE</p> <p>Communication</p>	<p>Enseignement du français</p> <p>Formation expérientielle</p>	<p>Utilisation des méthodes de l'enseignement du FLM.</p> <p>Communication en français: discussion</p> <p>Grammaire</p> <p>Manque d'outils, Manque d'expérience.</p> <p>Elle utilise son expérience pour sélectionner ce qui est important ou pas.</p>
46-51	L11 L12 L13	<p>I11 : Et combien de fois par semaine, par mois, je ne sais pas</p> <p>L11 : Je pense qu'on se voyait peut-être trois fois par mois ?</p> <p>I12 : Trois fois par mois, oui, d'accord.</p> <p>L12 : C'était pas, c'était pas énorme mais...</p> <p>I13 : <u>C'était payant</u> ou.</p> <p>L13 : <u>Non, non, non je faisais ça comme ça, pareil, on s'entendait bien aussi, c'est pour ça que...</u></p>	<p>Relation</p> <p>Volontarisme</p>	<p>Accompagnement</p>	
52-54	L14	<p>I14 : D'accord et appart la langue, tu l'aidais à sortir, à faire d'autres choses ?</p> <p>L14 : Non, non, pas particulièrement parce qu'elle en plus, elle travaillait vachement pour la fac, elle avait très peu de temps pour sortir.</p>	<p>Objectif</p> <p>Besoins</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Elle a pris en compte les objectifs et les besoins de l'accompagnée</p>
55-60	L15 L16	<p>I15 : Ah, oui.</p> <p>L15 : Et aussi <u>je pense que ce n'était pas forcément quelqu'un qui cherchait le fait de sortir</u>. Elle était en France avec son mari. Ils étaient venus, lui aussi, il était, il faisait des études de vétérinaire. Et, eh, si tu veux, <u>ils étaient ici mais pas dans l'esprit étudiant qu'on peut retrouver chez certains étudiants</u>.</p> <p>I16 : Elle avait quel âge, elle ?</p> <p>L16 : Elle avait, je pense qu'elle n'avait pas loin de trente ans.</p>	<p>Besoins</p>	<p>Accompagnement</p>	

61-79	L17 L18	<p>I17 : D'accord.</p> <p>L17 : Entre vingt-cinq et trente ans je pense. Donc, donc, voilà. Et aussi <u>parallèlement je faisais pas mal de soutien en fait de français avec les élèves de primaire et des collégiens</u>. Ca c'était <u>payé</u> par contre.</p> <p>I16 : Et, c'est quoi ça ? Qu'est-ce que tu faisais ?</p> <p>L16 : Qu'est-ce que...alors, c'était assez simple, <u>on reprenait ce qui était fait en cours avec les enseignants</u>, essentiellement et puis on essayait, on voyait, <u>on faisait des devoirs</u>, on <u>Des choses qui n'étaient pas forcément bien comprises</u> ou qui restaient obscure, flou. Après souvent, fin, je me suis aussi aperçue que, fin, en tous cas moi je le voyais comme ça à ce moment-là, <u>il y avait aussi une part de dédramatisation</u>, en fait, <u>dans ces cours de soutien ou d'accompagnement</u>, vraiment de dramatisation, dédramatisation <u>par rapport au français</u> en fait. Comment l'enseignement..Parce que je voyais souvent <u>des élèves qui étaient un peu perdus</u>, qui étaient, qui n'étaient pas forcément, qui étaient <u>pas à l'aise</u>, qui se demandaient vraiment..En fait je pense qu'<u>ils ne trouvaient pas forcément le sens</u>. <u>Ils ne mettaient pas leur sens à eux</u>, en tous cas, <u>dans ce qu'ils devaient faire et qui était demandé par l'école</u>.</p> <p>I17 : Ca c'était avec des étudiants du lycée ?</p> <p>L17 : Non , alors, ça c'était avec des collégiens et des élèves de primaire.</p> <p>I18 : Ah, primaire, primaire, collège.</p> <p>L18 : Oui, donc c'était <u>des élèves qui avaient entre huit et quinze ans</u> en gros.</p>	<p>Expérience</p> <p>Soutien</p> <p>Donner du sens</p> <p>Dédramatisation</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation expérientielle</p>	<p>Troisième expérience d'accompagnement</p> <p>Accompagnement des enfants</p>
80-85	L19	<p>I19 : D'accord. Et du coup, ils étaient perdus et tout et comment tu faisais...</p> <p>L19 : Mais, justement, <u>moi j'ai trouvé qu'ils étaient pas si perdus que ça</u> en fait, fin, pas toujours si perdus que ça mais <u>il y avait aussi une forte demande des parents</u>, en fait, qui étaient <u>inquiets aussi des résultats scolaires</u> qui n'étaient pas toujours mauvais, ha, en fait, qui n'étaient pas forcément médiocres ou non suffisants mais qu'<u>il y avait vraiment une inquiétude par rapport au français</u> en tout cas, <u>en particulier</u> quoi.</p>	<p>La demande</p>	<p>Enseignement du français</p>	<p>L'enseignement du FLM a des effets négatifs aux étudiants.</p> <p>Système scolaire</p> <p>Résultats scolaire</p> <p>Pression</p>
86-89	L20	<p>I20 : Eh, d'accord, qu'est-ce que tu faisais pour les aider par rapport à ça, à ce sentiment de ne pas être à l'aise.</p> <p>L20 : <u>J'ai discuté pas mal avec eux</u>.</p> <p>I21 : Oui.</p>	<p>Communication</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Discussion</p>
90-94	L21	<p>L21 : J'ai discuté pas mal avec eux, <u>j'essayais de les faire parler</u>, en fait, ce qui, ce qui n'était <u>pas toujours facile</u> ou je ne suis <u>pas sûre que c'était toujours productif</u> mais j'essayais de les faire parler et de le...tu vois aussi, je sais pas, qu'<u>ils prennent conscience qu'eux ce qu'ils pensaient de ces choses-là ce n'était pas rien</u>, <u>ce n'étais pas insignifiant</u>, ce n'était pas quelque chose à ne pas prendre en compte en fait.</p>	<p>Communication</p> <p>Donner du sens</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Discussion</p> <p>Elle doute de l'efficacité de cette méthode</p> <p>Valorisation d'accompagné</p>

94-105	L21 L22 L23	Et c'est vrai que je me souviens d'un élève qui culpabilisait parce qu'il n'aimait pas trop lire, sauf en fait, des livres un peu, tu vois, genre héroïque fantaisie, des choses comme ça. L22 : Oui. L22 : Sauf que ce n'est pas forcément les canons de littérature qui sont, on va dire, appliqués à l'école et pour lui ce n'étais pas...fin L23 : reconnu L23 : Oui, il ne se sentait pas reconnu ou légitime ou <u>pour lui ce n'était pas forcément de la bonne lecture</u> et puis il y avait aussi d'autres choses pour moi qui venait plus de <u>la famille du genre tu joues aux jeux vidéo</u> , tu vois des choses comme ça. Et c'est vrai que <u>nous avons eu des discussions sur le fait que</u> , bah, voilà, <u>il y a plusieurs activités qu'on a dans la vie qui ne sont pas forcément incompatibles les unes avec les autres</u> , que ce n'est pas parce que tu joues beaucoup aux jeux vidéo que tu va être plus bon en français par exemple.	Les normes Les contraintes Communication Aide	Accompagnement	Exemple Discussion Elle ne restait pas que sur les exercices de la grammaire, des choses concrètes mais elle a vu les besoins des apprenants et elle les accompagnait, donner conseil pour s'en sortir.
105-110	L23	Mais j'ai l'impression que c'est un espace de micmac un peu énorme en fait, <u>en espèce de mélange</u> , je ne sais pas trop. Et ouais, <u>discuter</u> et puis après c'est clair qu'il y avait des choses très concrètes, <u>c'est-à-dire que comme ces élèves-là, ils sont évalués sur des compétences très précises comme la grammaire, la conjugaison, l'expression écrite</u> , il y avait aussi un, voilà, un travail qui était fait et clairement d' <u>explicitation</u> , voilà, les trucs de <u>compréhension</u> , de formulation de choses		Accompagnement Enseignement	"Espèce de mélange": enseignement, accompagnement. Nous utilisons à la fois les deux quand nous sommes dans un objectif d'apprentissage. Accompagnement à l'apprentissage!
110-113	L23	et puis eh, et puis aussi une, aussi, c'est vrai qu'avec eux j'ai essayé de <u>réfléchir un peu des questions de normes</u> en fait. Du fait que voilà, <u>il y a des choses qui nous sont vraiment personnelles et il y a aussi des choses qui sont de l'école et auxquelles il peut être intéressant de s'entraîner à répondre aussi</u> quoi.	S'interroger	Accompagnement	L'accompagnement est une pratique qui interroge ta pratique, ta vision du monde, ta place.
114-119	L24 L25 L26	L24 : Et là tu as eu un groupe ? L24 : Non, c'était toujours individuel. L25 : D'accord L25 : oui c'était toujours individuel. L26 : Et tu voyais chacun une fois par semaine ? L26 : Une fois par semaine.	Individuel	Accompagnement	

120-126	L27	<p>L27 : D'accord</p> <p>L27 : Une fois par semaine. Même un moment, j'ai eu aussi un élève, ses parents voulaient que je le voie deux fois par semaine et je l'ai fait quelques fois mais après <u>j'ai dit aux parents que non. Ce n'était pas utile parce que cet élève-là, ils coulaient sur le poids des trucs</u>, fin, qui pour moi serviraient à rien, à part à limite plus à lui..<u>ça lui pesait parce qu'il ne pouvait pas sortir, il ne pouvait pas voir ces copains pendant ce temps-là, il fallait qu'il étudie le français alors qu'il n'avait pas de problèmes particuliers en français</u> quoi.</p>	Individu Demande	Accompagnement	Adaptation et réponse aux besoins de l'individu malgré les contraintes (demande de la famille)
127-135	L28 L29 L30	<p>L28 : D'accord.</p> <p>L28 : Et puis, eh, bon voilà ça c'est une chose et parallèlement moi j'étais à la fac des lettres modernes.</p> <p>L29 : Oui, ça c'était en licence ?</p> <p>L30 : Voilà ça c'était en licence. Et puis, <u>plus le temps passait, plus je ne me voyais pas être professeur de français langue maternelle dans l'éducation nationale en France</u>. Pour diverses raisons, je ne sais si j'aurais le temps de les expliciter ici mais bon, voilà, j'étais en licence, je savais que j'avais un peu de temps, j'avais envie de continuer avec un Master. Mais après dans quelle filière ce n'était pas certain.</p>	Système scolaire	Histoire de vie	
136-141	L31 L32	<p>L31 : Eh, il y a plusieurs raison pour lesquelles tu ne voulais pas faire ça ?</p> <p>L31 : Bah, à ce moment-là, je pense que c'était, voilà, <u>mon jeune âge qui faisait que je ne voulais pas travailler tout de suite et je voulais continuer mes études</u>.</p> <p>L32 : D'accord</p> <p>L32 : Et puis, je sais pas si c'est <u>la question du fonctionnariat, du statut des professeurs dans l'éducation nationale</u>.</p>	Système scolaire	Histoire de vie	
142-147	L33	<p>L33 : Que pour toi ce n'est pas, ce n'est pas quelque chose qui te donne envie.</p> <p>L33 : Non, en fait, c'est vrai que très souvent quand j'étais en licence, quand j'ai discuté avec les étudiants, <u>ce qui était mis en avant c'était la sécurité de l'emploi, de par le statut</u>. Et moi c'était plutôt quelque chose, en fait, <u>qui avait tendance de m'angoisser</u>. Et puis, je pense que ça <u>faisait aussi écho à certainement des choses dont j'ai souffert en tant qu'élève</u>. J'ai souffert ou <u>je n'ai pas apprécié ou je n'ai pas accepté ou avec lesquelles je n'étais pas en accord en tant qu'élève</u>.</p>	Expérience	Histoire de vie	Expérience négative en tant qu'étudiant qui lui a amené à prendre la décision de ne pas devenir professeur des écoles à l'éducation nationale.

148-157	L34	<p>I34 : D'accord, oui.</p> <p>L34 : <u>Des fonctionnements</u> qui pour moi en fait, eh, c'est vrai que <u>j'ai vécu certains aspects de ma scolarité comme étant</u>, on va dire, relativement <u>entravant dans le développement</u> en fait de, bah, <u>de mes connaissances, de mes rapports aux savoirs, de mon apprentissage</u>, aussi à penser un petit peu de choses, pour moi ça me posait beaucoup problème parce que, eh, je sentais, <u>je ne me sentais pas en tous cas aidée dans mon autonomisation en tant qu'individu</u>. Pour moi au contraire ça me, ça me, l'école, fin, en tous cas, la perception que j'en ai c'est que <u>l'école ça m'a, oui, ça m'a conduit en fait d'être de plus en plus hétéronome</u> et à la fois <u>j'ai pris de la distance avec l'école et à la fois je me suis vraiment désinvestie, désengagée</u> de, oui, <u>de certaines postures ou des certains contrats</u> qui peuvent je pense être, être assez bénéfiques pour moi.</p>	<p>Expérience</p> <p>Individu</p> <p>Autonomie</p>	Histoire de vie	Expérience d'apprentissage négative
157-162	L34	<p>Attends je voulais dire d'autres choses par rapport à ça. Pourquoi pas l'éducation nationale. Bon, pour toutes les choses-là et aussi parce que appart ça <u>je ne suis pas forcément en accord en fait avec la façon dont le français est enseigné à l'école</u>. Mais si je n'ai pas de solution. Je reconnais que je n'ai pas forcément encore suffisamment réfléchi pour poser des alternatives, des orientations, voilà, didactiques ou, voilà, je suis encore, voilà, ou bout de <u>ma jeune expérience depuis de mon jeune âge je sais que je ne suis vraiment pas là</u>.</p>	Expérience	Histoire de vie	<p>Désaccord avec la façon de l'enseignement LM</p> <p>Et son jeune âge: les raisons pour lesquelles elle a rejeté l'éducation nationale.</p>
163-168	L35 L36	<p>I35 : Tu peux donner quelques exemples sur la façon dont le français est enseigné à l'école ?</p> <p>L35 : Oui, eh.</p> <p>I36 : Avec lesquelles tu n'es pas d'accord.</p> <p>L36 : Oui, par exemple, je sais que <u>j'ai vraiment passé beaucoup de temps à l'école en fait à mettre des mots sur, à apprendre en fait à mettre des mots sur, sur le système linguistique français</u>. Donc, <u>apprendre la grammaire, la conjugaison</u>.</p>	<p>Enseignement du FLM</p> <p>Règles</p> <p>Grammaire</p>	Enseignement	
169-172	L37	<p>I37 : D'accord.</p> <p>L37 : Eh, c'est vrai que pour moi ça c'était un ennui assez profond, c'est vrai que par ailleurs je toujours aimais lire. J'ai appris à lire très jeune puisque j'étais en grande section où j'avais à peu près cinq ans.</p>	<p>FLM</p> <p>Besoin</p>	Enseignement	Pas de prise en compte des besoins des apprenants à l'école, FLM.
172-176	L37	<p>Ce n'est pas, ce n'est pas la professeur des écoles qui m'a appris à lire, c'est un autre élève en fait, fin, un élève de la classe qui avait, voilà, aussi cinq ans. C'est-à-dire que j'avais repéré, j'ai connu les lettres de l'alphabet, j'avais commencé à comprendre qu'il y avait des suites qui se faisaient entre les lettres mais je ne savais pas exactement, et en fait, lui, il m'a expliqué ça très rapidement quoi.</p>	Méthode	Apprentissage	Expérience d'un apprentissage par le pair.

177-180	L38	<p>I38 : Et comment ça se fait que lui, il connaissait déjà comment lire ?</p> <p>L38 : Hmm parce qu'<u>il avait appris</u> aussi, voilà, <u>un petit peu tout seul</u>. Et en fait <u>ça m'a paru très simple et je me suis mise à lire</u>, lire, lire et je pense en grande partie <u>les conséquences de ça j'ai su écrire très très vite et puis j'aimais ça</u> etcetera.</p>	<p>Envie</p> <p>Apprentissage par le pair</p>	Apprentissage	Le fait d'avoir appris par curiosité ou par le pair a des conséquences positives à sa motivation et l'apprentissage.
180-186	L38	<p>Et je, même je me souviens après en CP, fin j'arrivais <u>par exemple</u>, à placer des accents sur le « a », pas parce que je connaissais la règle mais parce que j'avais une habitude à la lecture et je savais qu'il y avait des situations où il y avait l'accent, d'autres situations où il n'y avait pas, et je me suis, fin, la maîtresse, elle a halluciné, parce que <u>la plupart de temps en fait je ne me trompais pas</u>, je ne dis pas que ne me trompais jamais mais la plupart de temps je ne me trompais pas. Et c'était des choses comme ça. Donc, en fait, ouais, voilà, les choses comme la grammaire etcetera.</p>		Apprentissage	Exemple
187-189	L39	<p>I39 : D'accord</p> <p>L39 : C'est vrai que <u>ça ne me parlait pas trop</u> quoi. Mais <u>je ne dis pas que c'était inutile</u>, je ne dis pas que, je ne dis pas ça. Je pense que <u>c'est plus au niveau vraiment de l'enseignement lui-même</u> quoi.</p>			Ce n'est pas les savoirs, la grammaire etc. le problème mais l'enseignement.
189-197	L39 L40	<p>Et juste aussi pour revenir à l'école, juste, je me souviens que à cette période-là quand j'ai appris à lire j'ai rencontré la maîtresse de CP qui était venue dans notre classe, je ne sais plus pour quelle raison, et elle m'avait dit mais, alors il paraît que tu sais lire, oui, alors <u>qu'est-ce que tu vas faire l'an prochain si tu sais déjà lire et écrire ? Finalement, elle avait posé une très bonne question</u> parce que, du coup, c'est vrai que la suite de <u>mes études primaires c'était</u>, j'ai appris d'autres choses par contre, j'ai appris à lire en envers, à écrire en envers, à...</p> <p>I40 : Ah, oui ! (rire)</p> <p>L40 : (rire) Donc, voilà.</p>	<p>Besoins</p> <p>Système scolaire</p>	Enseignement	<p>Exemple</p> <p>Ecole, enseignement, système d'éducation nationale pas adapté aux besoins des apprenants-individus</p>
198-204	L41 L42 L43	<p>I41 : d'accord. Alors, ça c'était pourquoi pas français langue maternelle. Et, du coup, pendant ton licence t'as fait d'autres, t'as eu d'autres expériences, on peut dire professionnelles ?</p> <p>L41 : Oui, mais, alors, qu'ils n'avaient rien à voir avec l'enseignement du FLE.</p> <p>I42 : Ah, d'accord, ok.</p> <p>L43 : Donc j'étais <u>serveuse dans un restaurant</u>, eh, qu'est-ce que j'ai fait d'autres ? J'ai travaillé dans <u>un magasin de vêtements</u>, des grandes distributions. L'horreur. (rire) Eh voilà, je pense que c'est tout.</p>	Expérience	Histoire de vie	

205-210	L44 L45	<p>I44 : D'accord. Et après la licence ?</p> <p>L44 : Alors, et après ma licence donc j'ai..</p> <p>I45 : T'as fini, tu as eu le diplôme ?</p> <p>L45 : oui, oui, j'ai eu ma licence et je me suis, je me suis quand même inscrite en <u>Master 1 Littérature</u>. En fait je suis allée <u>à la réunion de présentation et je me suis dit, là définitivement, je me suis dit non</u>, là j'ai dit non, ça ne va pas le faire du tout.</p>	Parcours	Histoire de vie	Quitté le Master 1 Littérature.
210-221	L45	<p>Sachant que quand j'étais <u>en L3 j'avais suivi l'option FLE</u>, eh, <u>que ça m'avait vraiment intéressée</u>, aussi <u>que par ailleurs j'avais suivi des cours de linguistique</u> avec un chargé de TD qui à l'époque était un doctorat, eh, dans le département, eh, sodiligne et du coup, parce que nous en lettres modernes, on avait beaucoup de, fin, la plupart de cours c'est de linguistique structurale, et là <u>il nous avait apporté vraiment d'autres éléments, en savoir qu'il y avait aussi d'autres façons d'envisager le, la langue, la linguistique, le langage, le parole</u>. Et pour moi c'était vraiment <u>une espèce d'ouverture qui s'opérait</u>, bon, je me suis dit que, bon, pourquoi pas quand même d'aller voir de ce côté-là ce qui s'y passe. Et puis, j'ai commencé à me dire <u>qu'il faut quand même que je me professionnalise, pour l'instant je ne vais pas faire du français langue maternelle, pourquoi pas le français langue étrangère</u>, il faut pouvoir. Il faut savoir que <u>ce qui m'intéressait aussi c'était ce que ça allait de m'apporter en termes de contenu formatif, professionnel</u>. Que ça je ne l'avais pas du tout si je continuais en lettres modernes.</p>	Expérience	Histoire de vie	<p>La bonne expérience sur l'apport aux langues par le prof lui a amené à faire un Master 1 sur cela.</p> <p>Besoin de se professionnaliser et envie d'apprendre de nouvelles choses</p>
222-226	L46	<p>I46 : Oui.</p> <p>L46 : Et ça c'est vrai que c'était important, eh ,voilà, donc, j'ai commencé mon Master, <u>Master 1, Français langue étrangère</u>, et là j'ai commencé des stages donc, <u>j'ai fait un stage à l'institut, dans une école de langue privée et puis j'ai fait un stage dans une association d'aide, d'accueil, d'aide en fait aux demandeurs d'asile</u>.</p>	Expérience Parcours	Histoire de vie	2 stages sur le FLE
227-234	L47 L48	<p>I47 : D'accord. Alors, eh, je pense qu'on va expliciter ça...bon on va le faire maintenant. Alors, stage dans une école privée ?</p> <p>L47 : Oui.</p> <p>I48 : Eh, et là qu'est-ce que tu faisais ? Quelles étaient tes responsabilités ?</p> <p>L48 : Alors, oui, alors, là, dans cette école, essentiellement, <u>je prenais en charge des étudiants qui étaient inscrits dans un cours d'oral</u>, puisque qu'ils avaient l'habitude dans cette école, selon, je pense, selon, <u>ils séparaient en fait les périodes de cours entre écrits et orales</u>, donc moi j'étais plutôt sur des ateliers oraux, on va dire.</p>	Fonctionnement Organisation des cours	Enseignement	

235-243	L49 L50 L51	<p>I49 : Les étudiants, ils étaient des nationalités étrangères...</p> <p>L49 : alors, ils étaient tous de la nationalité étrangère, évidemment, puisque je faisais du français langue étrangère.</p> <p>L50 : Oui.</p> <p>L50 : Ils étaient de nationalités différentes.</p> <p>L51 : Différentes. Quel niveau ?</p> <p>L51 : Alors, sur les échelles du CRCL mais on sait que, on sait toujours que c'est un petit peu problématique parce que comment faire correspondre des échelles à la réalité etcetera. Eh, si mon souvenir est bon, ils étaient de niveau B1.</p>	<p>Public diversifié</p> <p>Niveau en français commun</p>	Enseignement	
244-249	L52 L53	<p>I52 : Très bien, d'accord, donc <u>ils avaient déjà étudié un petit peu le français dans leurs pays ou en France ?</u></p> <p>L52 : Ca dépend. <u>Les deux.</u></p> <p>I53 : Ca dépend, les deux. D'accord. Du coup, tu étais en atelier oral.</p> <p>L53 : <u>Oral et remédiation, ça c'était un autre atelier où les étudiants venaient vraiment avec leurs questions, leurs travaux en cours.</u></p>	<p>Public diversifié</p> <p>Fonctionnement</p> <p>Organisation du cours</p> <p>Besoins</p> <p>Apprenant acteur</p>	Accompagnement	Apprenant au centre de l'apprentissage
250-255	L54 L55	<p>I54 : Ah oui ! Et t'avais combien d'élèves dans le groupe ?</p> <p>L54 : J'avais <u>huit étudiants.</u></p> <p>I55 : Alors, pendant des ateliers d'oral, qu'est-ce que tu faisais ?</p> <p>L55 : Toutes sortes, <u>toutes sortes d'exercices</u>, en fait, <u>la plupart de ces étudiants, ils voulaient entrer à l'université ensuite.</u></p>	<p>Objectif</p> <p>Besoins</p>	Accompagnement	<p>Diversité et pléthore d'exercices</p> <p>A la question 'qu'est-ce que tu faisais'? Elle commence par l'objectif des apprenants pour justifier ses choix! Accompagnement.</p>
256-260	L57 L58	<p>I57 : C'était à toi d'organiser le cours ? T'as eu..</p> <p>L57 : Alors, j'ai organisé le cours, j'ai eu une tutrice.</p> <p>I58 : D'accord.</p> <p>L58 : A laquelle avant de faire le cours, voilà, de un deux jours avant <u>j'ai envoyé le contenu de mon cours et puis elle le validait</u>, voilà.</p>	Organisation du cours		La demande et les contraintes: cours validé par la tutrice.
		<p>Au début, alors, <u>tout début</u>, quand je suis arrivée, <u>je les aurai proposés, voilà, d'étudier vraiment des documents du quotidien, des publicités, des chansons.</u></p>	<p>Documents authentiques</p>	Enseignement du français	
261-264	L59	<p>I59 : Ah, d'accord.</p> <p>L59 : Oui, oui, <u>elle me guidait</u> quand même au cas où en fait, moi aussi, ah, <u>ça m'a rassuré</u>. Je me disais que, voilà, <u>si ils me disent que je peux aller, je ne suis pas complètement déconçante</u> on va dire. Donc, eh.</p>	Organisation du cours	Accompagnement	<p>Besoin de validation par la tutrice</p> <p>Expérience d'être accompagnée en tant que stagiaire.</p>
265-267	L60	<p>I60 : Tu avais commencé avec des documents...</p> <p>L60 : Voilà, avec des documents comme ça et en fait <u>très rapidement ils m'ont dit non non par pitié pas de chansons, pas de publicités.</u></p>	<p>Choix du matériel</p> <p>Documents authentiques</p>	Enseignement du français	Rejet des documents authentiques

268-271	L61	alors, évidemment, ils avaient tous des projets un petit peu différents donc là j'ai essayé de, de proposer des choses qui puissent convenir à chacun à des moments différents puisque que si je me souviens bien, il y avait certains sur des sciences politique	Besoin Objectif	Accompagnement	L'accompagnatrice écoute les besoins des apprenants et change ses méthodes et adapte le cours à eux.
271-276	L61	alors, évidemment, <u>ils avaient tous des projets un petit peu différents donc là j'ai essayé de, de proposer des choses qui puissent convenir à chacun à des moments différents</u> puisque que si je me souviens bien, il y avait certains sur des sciences politiques, d'autres s'orientaient vers des choses peut-être plus technologiques. Qu'est-ce qu'il y avait d'autre comme étudiant ? Je ne sais plus, je ne sais plus. Histoire aussi, il y en avait d'autres qui partaient faire un Master Histoire. <u>C'était que des étudiants qui partaient soir en Master, soit en gros, en école d'ingénierie après.</u>	Réponse aux besoins	Accompagnement	Elle a répondu aux besoins de tous les apprenants. Même s'ils avaient des projets diverses, elle a trouvé des points commun et après elle a accompagné et ciblé les besoins de chacun
277-281	L62	I62 : D'accord. Et comment tu as réussi à trouver, adapter ce que tu faisais à chacun. L62 : Oui, en fait, <u>j'utilisais des documents d'archive</u> , alors, soit, fin, d'archive, alors, <u>soit des documents audio, soit des documents écrits du type extrait d'article, articles, extrait de livres. Et à partir de là j'ai préparé trois questions, sur lesquelles ils devraient réfléchir, écrire et ensuite proposer une présentation orale</u> , en gros.	Réponse aux besoins Documents authentiques	Accompagnement Enseignement du français	
282-286	L63	I63 : D'accord. L63 : Eh, alors, il y avait de, alors, voilà, et <u>au terme de présentation il y avait des discussions</u> . Sachant que quand même la plupart du temps <u>je leur ai donné à l'avance</u> en fait, les documents à travailler. Parce qu'on avait qu'une heure, donc <u>on n'avait pas le temps</u> , le but c'était aussi pour que <u>quand ils arrivent, on puisse commencer directement</u> .	Communication Contraintes	Enseignement du français	Discussion Adaptation aux contraintes
287-290	L64	I64 : Et du coup, <u>chaque fois le document était plus</u> , comment on dit, <u>sur l'histoire</u> . L64 : Tout à fait, exactement, ils se prêtaient au jeu parce qu'ils savaient que, fin, je veux dire <u>ce genre d'exercices en eux-mêmes, même si ce n'est pas forcément de choses qui nous intéressent directement mais ça peut toujours servir, c'est la culture générale</u> aussi ha.	Documents authentiques	Enseignement du français	Documents intéressants pour tous : authentiques.
290-294	L64	<u>Moi je ne suis pas spécialiste non plus de ce qu'eux faisaient</u> , si tu veux, donc <u>c'était aussi à eux de, il y avait vraiment un double</u> , fin, tu vois, <u>un travail mutuel</u> de part des autres, parce que je n'aurai pas pu de toute façon de leur proposer des choses très spécialisées etcetera. Donc, <u>c'était aussi à eux de retirer s'ils le souhaitaient et de, de retirer des éléments et de les approfondir en fait</u> .	Posture Autonomie Individualisation	Accompagnement	Elle n'est pas spécialiste, ce sont les apprenants qui sont les spécialistes sur ceux qu'ils font. Nous sommes les accompagnateurs, ce sont eux qui ont le projet et les savoirs. Chacun est différent et a des besoins différents, c'est à eux de choisir ce qui est plus important.

294-296	L64	<u>Ils se prêtaient au jeu parce qu'il y avait quand même un exercice commun qui était celui de la rédaction, de l'oralisation, de la présentation, tu vois ? en groupe.</u>	Le travail en groupe Motivation Mis en commun Interaction	Accompagnement	
297-302	L65 L66	l65 : Pendant ce temps de la présentation, de la discussion, toi, qu'est-ce que tu faisais ? Quel était ton rôle ? L65 : Hmm, j'étais avec eux, <u>j'étais assise avec eux</u> . En générale, on s'installait, tu vois, autour de, voilà, on installait, deux, trois tables, <u>on s'installait autour des tables</u> . l66 : Donc c'était un rond, un rond de table. L66 : Oui, un rond, un carré mais en tout cas, on était autour des tables.	Posture	Accompagnement	
302-305	L66 L67	Ce qu'il faut préciser aussi ce que <u>j'étais plus jeune, ha, la plupart du temps, les étudiants</u> . l67 : T'avais ? L67 : Eh, là, <u>J'avais vingt-trois ans</u> .	Expérience Posture	Accompagnement	Elle précise son jeune âge pour justifier sa posture: pas d'expérience et donc pas de maîtrise, pas de posture de prof mais une accompagnatrice qui a le même niveau que les accompagnés voire moins élevé.
306-313	L68	l68 : D'accord. Vingt-trois ans. Est-ce que tu participais dans la discussion, tu posais des questions ou tu. L68 : Alors, je participais, en fait, <u>je participais d'abord quand, quand justement, la participation de leur part s'amenuisait</u> , qui avait un petit, tu vois, un petit flottement. <u>J'ai essayé un petit peu de relancer des choses</u> . En fait, <u>je prenais des notes aussi sur des idées qui me venaient, des éléments à évoquer en cas de panne quoi, en cas, dans la discussion</u> , dans le.. après j'ai noté aussi toujours <u>quand ils présentaient bien sûr j'ai noté ce qui à mon sens n'allait pas ou on pouvait peut-être améliorer</u> .	Individu Acteur	Accompagnement	Accompagnatrice: aide si besoin.
314-320	L69	l69 : Toujours, on niveau de la grammaire, de la construction des phrases, au niveau du français, ou du contenu aussi. L69 : <u>Pas tant du contenu</u> , pas tant du contenu, pas tant du contenu, <u>plus que de la forme</u> , effectivement et puis je sais que <u>je bien leur ai indiqué en fait des expressions qu'on utilise, de façon de lire des phrases, de les articuler</u> . Parce que ça permet aussi de, fin, c'est pour plein raisons, <u>ce n'est pas que pour la communication</u> , c'est aussi quand on élabore un travail savoir qu'on peut articuler de tel manière les idées grâce à tel, toi vois ? <u>C'est important le connecteur logique</u> .		Enseignement du français	Forme, Connecteurs logiques, expressions, vocabulaire pas de contenu.

321-330	L70 L71 L72	<p>L70 : C'est-à-dire que ils avaient déjà un bon niveau.</p> <p>L70 : Ouais, ah, oui, oui, par contre oui.</p> <p>L71 : Donc tu n'avais pas besoin de corriger vraiment la grammaire mais plutôt les expressions, l'articulation.</p> <p>L72 : Ah ouais, mais des fois c'était <u>au niveau de la grammaire</u>, c'était pas, si, si, mais ça <u>ce n'était pas en ce moment -là</u>. Pour moi, il y avait d'autres moments justement. <u>Au moment de la remédiation</u>, là, parce que, moi, ce que je notais pendant qu'ils présentaient, non, non parce que <u>parfois au niveau de la grammaire ce n'était pas du tout convenable on va dire en termes des normes</u>, même si évidemment je comprenais ce dont il s'agissait, ce qu'il était en train de se dire quoi. Et ça c'est les choses qu'on voyait un autre moment.</p>	Grammaire Fonctionnement de l'institution Organisation du cours		
330-333	L72	<p>Parce que le problème ce que si tu, si tu, <u>tu ne peux pas stopper les gens pour les corriger</u>, non <u>parce que là ça coupe vraiment la communication</u> pour le coup et <u>ce n'était pas le but de l'exercice</u>. Oui, <u>il y avait vraiment les objectifs</u> et, à mon avis, fin, en tout cas, je travaillais comme ça à ce moment-là.</p>	<p>Organisation du cours</p> <p>Fonctionnement de l'institution</p> <p>Objectifs du cours</p>	Enseignement du français	
334-337	L73	<p>L73 : Et alors, il y avait d'autres moments de la <u>remédiation</u>, et là vous faisiez quoi ?</p> <p>L73 : Alors, là, <u>c'est eux qui arrivaient avec</u>, alors, <u>soit avec leurs travaux au cours</u>, <u>ce qu'ils faisaient dans d'autres cours de la semaine</u>, <u>soit justement, ça pourrait être l'occasion de, de s'attaquer à l'appropriation de l'utilisation de la conjugaison</u></p>	<p>Besoins</p> <p>Apprenant acteur</p>	Accompagnement	
338-341	L74	<p>L74 : D'accord.</p> <p>L74 : Et là, je reconnais que <u>j'étais un petit peu pénible</u> mais en même temps <u>quand on ne maîtrise pas correctement les verbes</u> fin ça s'entend tout de suite et fin c'est, c'est, eh bah oui, <u>c'est hyper important</u> quoi.</p>		Enseignement	Utilisation du mot "pénible" pour décrire son rôle pendant les moments d'enseignement des règles ou des corrections.
342-347	L75	<p>L75 : Mais par contre ils avaient d'autres moments pour faire la conjugaison, la grammaire etcetera. C'est ça ou pas ?</p> <p>L75 : Alors, oui, ils avaient <u>d'autres moments</u> dans la semaine où ils avaient des cours en grand groupe et il me semble que oui, <u>ils avaient des cours un peu magistraux</u>, tu vois, <u>de grammaire ou de conjugaison mais là quand eux ils venaient, c'était eux qui, tu vois, moi je ne les faisais pas un cours</u></p>	Réponse aux besoins	<p>Accompagnement</p> <p>Enseignement du français</p>	Différenciation entre accompagnement et enseignement (ou cours magistraux)!

347-357	L75 L76	<p>et c'est vrai que je me souviens d'un étudiant d'ailleurs qui était prof, il était prof d'anglais à la base et qui n'était pas anglais, ha, il était turc.</p> <p>L76 : D'accord.</p> <p>L76 : Et lui, il, voilà, <u>il était vraiment à fond dans l'enseignement</u> etcetera, il s'intéressait énormément à ça. Mais il avait toujours, je crois qu'<u>au moment d'étudier la conjugaison il le mettait toujours à le laisser du côté et tout. Donc, un jour je lui ai dit, bon, si, tu t'imagines là prof de français si tu devrais enseigner tel truc comment tu fais concrètement ?</u> Et je l'ai, oui je me souviens que cet étudiant <u>je l'ai vraiment poussé en fait à faire comme si il enseignait tout le temps</u>, ce truc-là avec le cahier, il avait un peu de mal à rentrer dedans, se mettre à les étudier parce que, évidemment, <u>quand on enseigne quelque chose, on est censé vraiment de l'avoir compris quoi et bien</u>, si on veut imaginer de l'exposer de façon claire, et donc ça je me souviens, <u>ça a pas mal fonctionné, oui.</u></p>	<p>Situation réelle</p> <p>Motivation</p> <p>Besoin</p> <p>Donner du sens</p>	Enseignement	<p>Exemple d'un accompagnement réussi.</p> <p>Elle a réussi à donner du sens à la conjugaison, un apprentissage dur et pénible en mettant l'apprenant en situation réelle et lui créer le besoin d'apprendre.</p>
358-365	L77	<p>L77 : D'accord, t'as dit que tu l'as poussé, tu faisais quoi alors pour le motiver, pour le faire travailler. Ca veut dire déjà que lui il n'était pas motivé.</p> <p>L77 : Si, si, non, mais <u>il était super motivé</u>, on va dire qu'il était super motivé <u>mais il avait du mal à se mettre à étudier</u> en fait. Et <u>le problème de conjugaison c'est que là où on était il y avait d'une part les formes qu'il devrait apprendre par cœur et d'autre part il fallait qu'il connaisse leur emploi</u> etcetera. Et la plupart du temps en fait fin quand je les faisais parler par rapport à ça, je voyais que, voilà, il comprenait un peu près des circonstances, oui, <u>capté un peu des circonstances de leur emploi mais il se trompait tout le temps de la forme.</u></p>	<p>Besoin</p>	Accompagnement	<p>Elle a compris son besoin d'apprendre la conjugaison et elle a essayé de lui faire comprendre.</p>
366-372	L78 L79	<p>L78 : D'accord, oui.</p> <p>L78 : Mais, après, fin, il les a appris ces formes au bout d'un moment et ça allait beaucoup mieux.</p> <p>L79 : Je veux dire, cette phase-là, je l'ai poussé, comment tu penses que tu as réussi à faire ça.</p> <p>L79 : Parce que je lui avais dit que pendant ce cours, il y avait deux étudiants et je lui avais dit la semaine d'avant, la semaine prochaine tu vas aller au tableau et tu vas, c'était sur l'imparfait, le passé composé, quelques choses comme ça, <u>je lui ai dit, on va faire du théâtre, tu vas t'imaginer une salle, parce qu'il me parlait toujours de ces élèves, ces élèves qui lui manquait et tout.</u></p>	<p>Situation réelle</p> <p>Motivation</p> <p>Besoin</p> <p>Donner du sens</p>	Accompagnement	<p>Elle a choisi la situation qui lui plaît et qui correspond à lui car il aimait les élèves.</p>

373-378	L80	<p>L80 : Ah oui.</p> <p>L80 : Et tu vas te mettre dans ce position-là, et tu sais qu'il vaut mieux de ne pas apprendre des bêtises à tes étudiants quoi, à tes élèves, pour lui c'était des élèves assez jeunes qu'il avait et bah <u>ça avait plutôt bien fonctionné. Je pense que des fois le théâtre, il y a de bons trucs dans le théâtre. Parce que je ne sais pas peut-être que sous le couvert de la simulation il y a des choses, je ne sais pas.</u></p>	Théâtre	Formation expérientielle	Accompagnement de l'expérience.
379-383	L81	<p>L81 : Et après il y a le stage dans l'association.</p> <p>L81 : Voilà, donc j'avais fait un stage dans une association d'un centre d'aide de demandeurs d'asile. Eh, donc, là, j'avais une dizaine de <u>participantes, que des femmes, presque que des femmes</u>, parce que une ou deux fois il y avait un homme qui est venu. <u>Mais c'était aussi un moment justement des femmes entre elles en fait.</u></p>	Expérience	Histoire de vie	
384-388	L82 L83	<p>L82 : Donc ça s'est fait exprès qu'il y avait un groupe avec que des femmes.</p> <p>L82 : Non, tout le monde était convié mais je pense que c'était pour d'autres, voilà, <u>pour certaines raisons internes au groupe qui faisait que ce n'était que des femmes qui venaient.</u></p> <p>L83 : D'accord. Elles avaient quels âges ?</p> <p>L83 : Alors, ces femmes-là, <u>elles avaient entre vingt ans et soixante-dix ans.</u></p>			
389-396	L84	<p>L84 : A oui ! D'accord, d'accord. Et là, tu donnais des cours de français ?</p> <p>L84 : Oui, oui, alors, là <u>j'ai donné des cours de français</u> et je n'avais plus le, alors, <u>je n'étais pas toute seule, on était trois, trois étudiantes stagiaires</u>, ou trois enseignantes, ou trois formatrices, stagiaires. Eh, donc, finalement, on était quand même pas mal présente <u>sur l'établissement</u> parce que ça devait faire trois, quatre, six... je ne sais, fin, <u>on était pas mal présente</u> en tout cas, en tout <u>on devrait être présente une huitaine d'heures par semaine</u>, huit, neuf heures par semaine. Et, là, on, <u>on essayait d'aborder vraiment des aspects très divers de la langue mais pas seulement. Des aspects des langues, des cultures.</u></p>	Cultures	Enseignement du français	
			Langues		

397-405	L85 L86	<p>l85 : française.</p> <p>L85 : Non, <u>pas nécessairement française</u>, eh, il y avait, <u>il y a toujours un échange</u> en fait, toujours un échange <u>sur les parcours</u>, sur les parcours, <u>sur les habitudes, sur des souvenirs</u>, sur, tu vois, moi avec ces femmes-là j'avais pas mal travaillé autour <u>des traditions alimentaires</u> en fait et <u>on avait commencé à faire un livret des recettes de cuisine</u>. Donc, là forcément, alors, <u>c'était des femmes qui étaient toutes des nationalités différentes</u>.</p> <p>l86 : Oui.</p> <p>L86 : Fin, toutes. <u>Certaines étaient de même nationalité mais il y avait peut-être cinq nationalités différentes dans mon groupe</u>, on va dire.</p>	<p>Public diversifié</p> <p>Parcours des apprenants</p> <p>Culture</p> <p>Traditions alimentaires</p> <p>Méthodes d'accompagnement</p> <p>Communication Echanges</p>	Accompagnement	Discussions
406-409	L87 L88	<p>l87 : Et leur niveau en français ?</p> <p>L87 : Alors, leur niveau en français allait de A0 à B1, peut-être ? B1, B2 ?</p> <p>l88 : D'accord. B1, B2.</p> <p>L88 : B1, oui, B1 maximum.</p>	Niveaux diversifiés		
410-415	L89	<p>l89 : Donc c'était des discussions.</p> <p>L89 : Alors, pas seulement. Alors, <u>il y avait des discussions, il y avait de l'oral</u>, il y avait des, <u>il y avait des apprentissages</u> aussi, tu vois, sur certaines choses, mettre des mots sur l'alphabétisation parce que c'était, <u>ça c'était une demande de leur part, ça leur était vraiment nécessaire vu que quotidiennement, elles avaient des choses à faire</u>, des papiers à remplir, voilà, s'orienter, fin, faire des trucs en ville et tout ça ils ne pouvaient pas se passer en fait de, de savoir lire.</p>	<p>Expression orale</p> <p>Réponse aux besoins de la vie quotidienne</p>	<p>Enseignement du français</p> <p>Accompagnement</p> <p>Formation en alternance</p>	<p>Elle s'est appuyée sur la demande des apprenants pour l'organisation des cours.</p> <p>Leur demande était en lien avec leurs besoins dans la vie quotidienne</p>
416-421	L90 L91	<p>l90 : Elles étaient scolarisées dans leurs pays ?</p> <p>L90 : Oui, oui, oui. Toutes étaient, <u>elles avaient toutes étaient scolarisées dans leur langue maternelle et leur niveau d'étude ça allait je pense, on va dire l'équivalent du Brevet de collège peut-être jusqu'à Bac +8</u>.</p> <p>l91 : Ah oui ! D'accord. D'accord. Et c'est toujours toi qui organise ?</p> <p>L91 : Je vais juste, pardon, je ne sais plus si c'est bac+5 ou bac+8. Je ne sais plus.</p>	<p>Langue maternelle</p> <p>Connaissances linguistiques et autres</p>		<p>Demande d'un apprentissage des règles qui correspond à leur niveau d'études dans leur langue maternelle.</p>
422-428	L92	<p>l92 : D'accord, oui, d'accord. Eh, en tout cas elles avaient un bon niveau. Et c'était toi qui organisais le cours ?</p> <p>L92 : Oui, alors, <u>c'était moi, alors, avec une de deux stagiaires</u>, en fait, <u>on se coordonnait sur l'organisation des cours</u>. C'est-à-dire qu'on faisait ensemble, parce que comme on était là que deux heures chacune on trouvait que <u>c'était mieux qu'il y avait quand même une continuité entre les deux</u> et <u>c'est vrai que ça nous apparaît bien pour pleins raisons. A la fois nous, fin, à la fois pour nous, à la fois pour les élèves et les étudiants quoi</u>.</p>	<p>Organisation du cours</p> <p>Communication pour le suivi des apprenants</p>	Accompagnement	<p>Organisation du cours en pair</p> <p>Continuité</p> <p>Coopération entre les prof</p> <p>Communication entre les deux accompagnatrices</p> <p>Aspects positifs pour les accompagnatrices</p>

429-434	L93 L94	<p>I93 : Et à quoi tu étais inventive à l'organisation d'un cours ? La préparation avant, l'organisation après ? A, comment tu organisais un cours ?</p> <p>L93 : Alors, c'est à quoi j'étais attentive ? Eh, hm, hm, hm (petit rire)</p> <p>I94 : Vu que t'avais la liberté, tu n'avais pas quelqu'un pour te dire il faut faire ça et ça, t'avais juste des</p> <p>L94 : Alors, si <u>on avait des livres, on avait pas mal, il y avait quand même de la documentation.</u></p>	<p>Organisation du cours</p> <p>Utilisation des manuels</p>	Enseignement	
435-437	L95	<p>I95 : <u>C'est la structure</u>, l'association qui a donné des livres ?</p> <p>L95 : Qui avait ça, il ne donnait pas, <u>c'était en disposition et les gens pouvaient s'en servir s'ils le souhaitaient.</u></p>	<p>Fonctionnement</p> <p>Organisation des cours</p>		
437-439	L95	<p>Mais en fait, je pense que <u>très très rapidement, en fait dès la première fois où on les a vus, on a vu ces étudiants, on a parlé avec eux de savoir de ce qu'EUX en fait présentaient</u> comme être leurs besoins, en termes de ce que nous pouvions leur apporter,</p>	<p>Besoins</p> <p>Communication avec les apprenants</p> <p>Relation</p>	Accompagnement	Ce n'est pas le prof que dit quels sont les besoins des apprenants mais c'est avec les apprenants, en les écoutant qu'elle les voit
439-442	L95	<p>tout en sachant que malgré tout, <u>ce n'est pas parce qu'on présent des besoins qui vont être tels qu'elle ?</u> ou que, fin, <u>c'est aussi le rôle de l'enseignant</u> de, parce que, voilà, <u>c'est notre métier d'envisager les choses mais pour ce qui était important c'était de déjà apporter des thèmes qui intéressaient ces personnes-là.</u></p>	<p>Besoins</p> <p>Intérêt</p> <p>Le rôle de l'enseignant</p>	Accompagnement	Nous voyons ici l'idée du prof expert, qui est son métier d'organiser les besoins de l'apprenant, de préparer le cours par rapport à ce qu'il pense que c'est utile. Mais il faut aussi écouter les besoins des apprenants.
443-446	L96	<p>I96 : D'accord.</p> <p>L96 : Les thèmes qui les apportaient, qui pouvait être par exemple la santé, <u>c'était des femmes aussi qui avaient des enfants, pour certaines, de petits enfants, donc c'était aussi important</u> de, oui, <u>de parler</u> par exemple, voilà, <u>des enfants, de la santé, éducation.</u></p>	<p>Besoins</p> <p>Intérêts</p> <p>Vie quotidienne</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation par alternance</p>	Lien entre leur vie quotidienne, leur intérêts et le déroulement du cours.
446-449	L96	<p>Comme je disais tout à l'heure <u>on parlait des traditions alimentaires</u> quand même, pas mal et ça c'était, ça <u>ça les intéressait beaucoup</u> et je pense que <u>c'est aussi parce que dans un point de vue identité ce sont des choses qui sont, qui restent toujours</u> en fait, qui sont importantes,</p>	<p>Alimentation</p> <p>Identité</p> <p>Culture</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation en alternance</p> <p>Histoire de vie</p>	
449-453	L96	<p><u>parce qu'après ces personnes-là, elles avaient un parcours particulier</u> et qui je pense parfois les inciter en fait, en fait à mettre la période pendant <u>qu'elles étaient en France</u>, même si elles étaient présentes ici et elles mettaient ça <u>entre parenthèses, comme si c'était un mauvais moment</u>, c'était un moment difficile etcetera, alors, finalement, ça faisait une partie intégrante du parcours de leur vie.</p>	<p>Parcours des apprenants</p> <p>Besoin</p> <p>Parcours de vie</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Histoire de vie</p>	"Ca (les cours) faisait une partie intégrante du parcours de leur vie"

454-459	L97	<p>I97 : Oui.</p> <p>L97 : Et moi, <u>ce qui m'intéressait dans le fait de travailler sur l'alimentation</u> par exemple, <u>c'était de laisser percevoir ou de construire une continuité ou un continuum dans les différentes périodes de leur vie</u> et que ça l'alimentation on peut, tu vois, ça <u>paraît toujours que c'est soit dans l'enfance, plus tard, à l'âge adulte, selon les différents moments où tu te trouves il y a toujours un rapport avec l'alimentation et bon je pense</u></p>	<p>Alimentation</p> <p>Identité</p> <p>Culture</p> <p>Continuum expérientiel</p> <p>Donner du sens</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Histoire de vie</p>	
459-463	L97	<p>que c'était assez lié, il y avait ça, il y avait aussi le fait que, et donc du <u>ça</u> faisait aussi exister, en fait, <u>un parcours intérieur</u>, je te dis que, bon moi personnellement, je sais que eux-mêmes avaient tendance à, je ne sais pas moi comment situer ça, comment le voir, comment le vivre, je pense que c'est des questions qui étaient, qui étaient importantes pour ces participantes</p>	<p>Identité</p> <p>Donner du sens</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation en alternance</p>	
463-468	L97	<p>et tu vois rien que, <u>par exemple</u>, les noms de plats, <u>il y avait des noms de plats qui étaient intraduisibles en fait</u>. Et je sais que <u>quand on a commencé à travailler sur le carnet de recettes il n'y a pas, fin, la question de la traduction s'est en peine posée mais je pense que le fait de pouvoir voir apparaître ça, tu vois, des formules comme bon appétit ou mangez-bien, passez un bon moment, ça le fait de le regarder en plusieurs langues en fait</u>, aussi parce que tous les plats ne sont pas traduisibles non plus. <u>Je pense que ouais, c'est aussi ça qui fait que ça marchait bien.</u></p>	<p>La langue maternelle</p> <p>Traduction</p> <p>Apprenant Acteur</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Apprentissage du français</p>	<p>Exemple</p> <p>Les langues des apprenants ont été au centre du cours, ce qui les valorisait et les faisait apprendre le français et peut-être d'autres langues.</p> <p>Impossible de traduire tous les mots. Chaque langue est unique et importante.</p>
468-477	L97	<p>Et je pense qu'il y avait d'autres entrées par rapport à ce truc-là comme <u>par exemple</u>, le fait de <u>travailler sur l'ordinateur</u> et ce qui était intéressant, fin, ce que moi j'ai trouvé intéressant et en tout cas j'avais l'impression aussi que ça fonctionnait pour ces raisons-là, c'est qu'<u>il y a un correcteur orthographique sur l'ordinateur</u> et je me souviens que ces participants, mais le français c'est super difficile, on n'arrivera jamais de toutes façons, l'orthographe c'est impossible, on prononce pas toutes les lettres, voilà, etcetera et quand je les laissais à travailler seules devant l'ordinateur, <u>elles voyaient que les résultats finaux ne comportaient pas d'erreurs et que ce n'est donc pas impossible</u> et que je pense que <u>c'était une façon de contourner cette forme d'obstacle qui était celle de l'orthographe, de la grammaire</u>, tu vois ?</p>	<p>Nouvelles technologies donnent</p> <p>Confiance</p> <p>Orthographe</p> <p>Grammaire</p>	<p>Apprentissage du français</p>	<p>Exemple</p> <p>Même les apprenants qui n'ont pas confiance à eux, avec le correcteur et l'utilisation de l'ordinateur elles ont réussi à avoir confiance à elle car les résultats étaient très bons.</p> <p>Aussi aide au niveau de la grammaire et du vocabulaire.</p>

478-484	L98 L99	<p>L98 : D'accord. Donc, eh, tu as utilisé de la technologie, des nouvelles technologies dans ton travail ? Comment ? C'était un ordinateur..</p> <p>L98 : <u>C'était un ordinateur qui appartenait à l'association.</u></p> <p>L99 : D'accord. Et <u>chacune pouvait aller pendant le cours.</u></p> <p>L99 : Pendant le cours. Ça <u>c'était un truc qu'on faisait pendant le cours</u> parce qu'en fait on faisait plusieurs activités, elles se reliaient Pour écrire et après à côté on faisait, je ne saurais plus dire exactement mais.</p>	Méthode d'accompagnement	Accompagnement	Réalisation des plusieurs activité en même temps.
485-489	L100	<p>I100 : Ah oui, d'accord !</p> <p>L100 : Parce qu'après on faisait, on faisait, voilà, <u>on avait une autre activité</u> à côté mais qui n'excluait pas, parce qu'on était quand même dans un <u>espace relativement petit, qui n'excluait pas les personnes qui étaient en train d'écrire.</u> Il y avait encore d'autres paramètres, <u>parfois il y avait un bébé qui étaient là pendant le cours,</u> un enfant, tu vois c'était.</p>	Adaptation Organisation du cours		Plusieurs activité en même temps
490-494	L101	<p>I101 : Du coup, <u>ce n'était pas vraiment la posture de l'enseignant</u> qu'on a en tête, toi au milieu debout et les autres écoutent. C'est vraiment interactif.</p> <p>L101 : Oui, mais en même temps j'avais aussi, fin, <u>c'était quelque chose qui venait de la formation que je faisais en même temps</u> et c'est vrai que <u>c'étaient des choses qu'on faisait conscientiser en même temps,</u> ces représentation qu'on a de l'enseignant, fin qu'on peut avoir, parce qu'après elles sont toutes différentes, <u>la représentation que chacun a de l'enseignement</u></p>	Formation universitaire	Formation	Influence de la formation universitaire à l'enseignement du français
494-500	L101	<p>mais c'est vrai que, je pense que beaucoup de, <u>beaucoup d'étudiants qui ont suivi leur scolarité en France ont une représentation très unilatérale de la relation enseignant-étudiant, relation enseignant-élève, voilà, de l'enseignant diffusant des savoirs et l'élève tel un réceptacle, emmagasinant, engrangeant ses savoirs-là,</u> oui. <u>Mais moi c'est vrai que ce n'est pas du tout une posture qui m'intéresse en fait dans mes pratiques de travail,</u> donc, eh.</p>	Système scolaire et relation enseignant-élève	Enseignement du français	<p>Ici elle considère que la représentation que les français ont pour la relation enseignant-élève est très unilatérale.</p> <p>Nous pouvons donc faire l'hypothèse que si un français enseigne sa langue il utilisera des méthodes qu'il a reçu et vu en tant qu'étudiant aux écoles françaises.</p> <p>Elle ayant eu une formation universitaire sur l'enseignement du FLE, utilise des méthodes différents, approchant l'idée d'un accompagnement.</p>
501-505	L102	<p>I102 : Alors, ta <u>posture</u> était, si on prendre l'exemple avec les femmes. <u>Tu étais avec elles tout le temps en les aidant.</u></p> <p>L102 : Oui, <u>presque que tout le temps, je pouvais sortir deux minute</u> et rendre je ne sais quoi, aller chercher des papiers et tout mais <u>pour moi ma position</u> c'était, il y avait vraiment quelque chose de médian, <u>de médiateur</u> en fait.</p>			

505-509	L102	Parce que moi en même temps, fin, ses femmes, j'avais la même âge, donc j'avais vingt-trois ans et ces personnes-là <u>elles avaient, voilà, soit mon âge, soit elles étaient beaucoup plus âgées, elles avaient terminé des études, elles avaient travaillé, je me disais mais qu'est-ce que je peux les rapporter concrètement, à part le fait que, voilà, je parle français, je connais le français, je suis prof de français.</u>	Age Expérience Posture	Accompagnement	Le fait de ne pas avoir assez d'expérience faisait qu'elle voyait les apprenants comme acteurs, plus expérimentés.
509-510	L102	Voilà, <u>je peux les apporter certaines choses mais je me disais comment, par quels moyens, on aborde quoi concrètement.</u>	Méthodes d'enseignement/accompagnement Expérience Posture	Formation universitaire	Questionnement sur les méthodes d'enseignement. Comment faire?
510-512	L102	<u>Je sais que ça peut paraître, bon, un peu bizarre, surtout maintenant avec le recul, parce que maintenant je vois un peu mieux ce que je peux leur apporter à ce moment-là</u>	Expérience Réflexivité	Formation en alternance	Après avoir fait l'expérience d'enseignement du français elle comprendre et a donné du sens à ce qu'elle fait. Avant même si elle avait eu une formation elle était perdue et elle n'avait pas de confiance.
512-514	L102	mais <u>il y a aussi une question de légitimité ou de légitimation, eh, de nos statuts, donc, voilà, mais c'est vrai que quand moi, fin, moi je ne peux pas être un professeur qui se place en position d'autorité.</u>	Posture Légitimité	Enseignement	Elle répète qu'elle ne peut pas avoir la posture de professeur. Et elle parle de la légitimité d'un prof, d'être au-dessus des autres.
515-522	L103 L104	I103 : Donc, tu penses que tu apportais quoi ? Est-ce que tu as la réponse de ta question ? Pourquoi tu étais là ? Qu'est-ce que tu faisais avec eux ? Tu apportais quoi ? Tu les aidais comment ? C'était quoi qui était bénéfique pour elles pendant le une heure ? ça durait ? L103 : Non, ça durait deux heures. Eh, <u>ce qui était bénéfique, c'était, je ne sais pas, pouvoir déjà parler pas mal de choses. Pouvoir parler de pleins de choses différentes. Eh, les trois quart du temps en français.</u> I104 : Oui, ah ! les ? L104 : Les trois quart du temps.	Communication en français	Accompagnement	Discussion Elle s'est adaptée aux besoins de femmes. Elle ne dit pas ce qui a été bénéfique mais elle se sent bien à propos de sa posture, comme elle le dit ci-avant.

523-530	L105	<p>I105 : C'est-à-dire ?</p> <p>L105 : Bah, en fait, ce qu'il y a, ce que comme je l'ai indiqué plus haut, A0, B1 <u>il y avait vraiment des personnes qui ne comprenaient pas beaucoup</u>. Peu en fait les échanges en français et du coup, eh, <u>une partie des participantes avait pour langue commune le russe</u>. Eh, et donc, c'est vrai qu'il y a eu <u>pendant quelques moments, il y a eu des explications en russe</u>. Alors, soit, alors il y avait deux, <u>il y avait d'un côté des questions vraiment du vocabulaire</u> et là, fin, clairement <u>elle prenait un petit temps</u>, c'est vrai que certaines savaient qu'elle prenait, d'autres non, elles traduisaient en russe des mots.</p>	Langue maternelle	Accompagnement	Les apprenants avec un niveau peu avancé en français parlait et donnait des explications en russe, en langue maternelle. Tout le groupe était d'accord, et c'était dans le programme. Pour l'explication du vocabulaire, il prenait un peu de temps.
531-540	L106 L107	<p>I106 : <u>Entre les apprenantes</u>, c'est ça ?</p> <p>L106 : Oui, oui. Elles traduisaient en russe ou en anglais aussi certains <u>mots</u>, il y avait ça et parfois aussi <u>dans nos discussions</u>, donc voilà, quand on commence à avoir une discussion sur je ne sais pas, fin sur quelque chose, sur le travail, sur un sujet donné et <u>effectivement il y a une personne ou deux personnes qui sont exclues de la conversation puisqu'elles ne suivent pas</u>, elles ne comprennent pas et pareil, fin, <u>moi ça ne me posait pas de problèmes particuliers que quelqu'un explique en russe ou en anglais</u> ce qui se disait à ce moment-là.</p> <p>I107 : D'accord.</p> <p>L107 : <u>Ca permettait à la personne, bah, de, oui, d'avoir une idée de ce qu'on est en train de dire quoi</u>.</p>	Traduction Langue maternelle	Accompagnement	<p>Valorisation de la langue maternelle, façon pour l'insertion au groupe, pour faciliter la compréhension et l'apprentissage pour les grands débutants. Accepté par le groupe et autorisé par l'accompagnateur.</p> <p>Communication en langue maternelle entre pair.</p> <p>Le niveau avancé aidait le niveau débutant.</p> <p>Pas d'exclusion à ceux qui ne parlent pas français en utilisant comme outil leur langue maternelle ou seconde.</p> <p>Russe ou anglais.</p>
541-548	L108	<p>I108 : Est-ce que ça l'aidait à participer ?</p> <p>L108 : Je pense que <u>ça l'aidait à participer</u> parce que c'était un, <u>c'était quoi qu'il en soit une façon de l'inclure</u>. Du moins <u>une façon de ne la pas exclure</u> et elle pouvait dire quelque chose même si ce n'était pas en français mais <u>je pensais que ça faisait partie des étapes qui sont peut-être nécessaires</u> parce que de toute façon cette personne-là n'aurait pas dit une phrase, n'aurait pas dit quelques choses en français donc, qu'est-ce qu'il valait mieux ? Soit tu ne parle pas français donc de toute façon tu te tais, ou est-ce qu'il valait mieux qu'elle dise quelques choses en russe et une autre personne, quelqu'un le traduise en français ?</p>	<p>Inclusion dans le groupe des débutants</p> <p>Expérience</p>	Accompagnement	Elle teste des méthodes qui lui semble correctes
548-549	L108	<p>Pour moi, ça se passait comme ça, <u>ça se produisait pas souvent donc, eh, moi ça ne me posait vraiment pas de problèmes</u></p>			Importance à la fréquence. Pas beaucoup c'est bon pour elle.

549-554	L108	<u>et c'est aussi reconnaître. C'est pareil, parler tradition alimentaire, quand on parle de langues, des langues ça traite aussi du parcours intérieur et de dire que c'est là.</u> Pour moi, c'est aussi important et je pense que le fait pour certaines personnes aussi de pouvoir, parce qu'il y avait des parents, tu sais, <u>ils n'avaient pas forcément besoin de traduire des choses mais elle me disait, par exemple, ce mot là on le dit de telle façon.</u>	Les langues Le parcours de l'individu Continuum expérientiel Besoin	Accompagnement	Parler de sa langue et faire les liens entre sa langue maternelle et la langue française est un besoin qui vient de l'apprenant (Entretien avec Emilie et Léa, elles disent la même chose). Parler des langues: valorisation de l'individu, existence
554-555	L108	Ok, mais <u>moi je l'entends et c'est intéressant parce que je m'intéresse aux langues</u> , parce que, voilà.	Relation Réciprocité	Accompagnement	L'accompagnatrice est intéressée par les langues des apprenants, c'est-à-dire par les apprenants eux-mêmes car la langue fait partie intégrante de l'individu.
555-556	L108	Et pour moi <u>il n'y avait pas de raisons d'exclure, ce n'est pas parce que c'est une langue</u> , et qu'on est dans un cours de français qu'elle ne peut pas <u>exister</u> en fait.	Alterance de langues Langue maternelle	Accompagnement	Ce n'est pas parce qu'on apprend le français qu'on oubliera notre langue maternelle.
557-561	L109	I109 : <u>Elle faisait des liens entre sa langue maternelle et le français</u> , oui. L109 : <u>Oui</u> , et il y avait par exemple <u>quand les mots se rassemblent entre les différentes langues</u> , ça c'est, je sais que <u>c'était vraiment une source de détonement, de contentement aussi</u> , voire de <u>Ouf</u> , tout n'est pas totalement coupé, il y a quand même des liens, des mots entre les langues qui sortent <u>de quelque part</u> . Donc, c'est vrai que c'était intéressant.	Langue maternelle Alternance de langues	Accompagnement	Lien entre langue maternelle et langue étrangère: source de détonement, soulagement.
562-569	L110 L111	I110 : Et ça, ça arrivait qu'avec.. toutes les femmes ou qu'avec les femmes qui ne parlaient pas bien français ? C'était avec qui plutôt ? <u>Même avec les femmes qui avaient le niveau B1 est-ce qu'elles faisaient les liens entre les langues ?</u> L110 : <u>Oui</u> . I111 : D'accord. Ce n'était pas par rapport au niveau, c'était en générale. L111 : Ce n'était pas par rapport au niveau, c'était en générale. C'était en générale et puis <u>c'était des personnes qui étaient super curieuses et qui s'intéressaient à pleins de choses et, fin, je me souviens il y avait des moments, je me disais mais ça va tourner encore en histoire de la langue</u> quoi, vraiment.	Langue maternelle	Accompagnement	N'importe quel niveau elles faisaient le lien entre langue maternelle et étrangère. Tous les apprenants étaient curieux des autres langues. Atmosphère dans le groupe positive pour l'utilisation de la langue maternelle et de parler culture et identité, histoire.

570-579	L112 L113 L114	<p>I112 : Ah, oui. Et je t'ai coupée quand tu parlais de l'<u>ordinateur</u>. Alors, il y avait un ordinateur pendant le cours et il y avait plusieurs activités, donc la dame qui était à l'ordinateur, elle faisait quoi ?</p> <p>L112 : Elle tapait.</p> <p>I113 : Elle tapait..</p> <p>L113 : Alors, <u>en générale, il y avait vraiment un moment de rédaction à la main</u>.</p> <p>I114 : De quoi ? Elles rédigeaient quoi.</p> <p>L114 : <u>Elles rédigeaient des recettes en fait de cuisine</u> mais plutôt, eh, oui, c'était, <u>il y avait comme des parties, c'était un peu de narration, vous prenez ceci, vous faites cela etcetera</u>. Et en fait le truc c'est que moi <u>je ne corrigeais pas sur le papier</u>.</p>	Nouvelles technologies Méthode d'enseignement	Enseignement du français	Rédaction des recettes de cuisine (apprentissage de l'impératif, verbe, temps etc.)
580-585	L115	<p>I115 : D'accord.</p> <p>L115 : Ou ça dépendait, ça dépendait quoi. Parce que c'est vrai qu'<u>il y avait des questions de syntaxe, bon ça c'est d'autres choses</u> eh, mais, <u>je ne les corrigeais pas plus que ça</u> parce que, fff, <u>le problème c'est que comme ça on le faisait en cours après je ne pouvais commencer à corriger pendant qu'elles étaient présentes</u>, fin, tu vois, ce n'était pas. L'ordinateur, <u>l'ordinateur c'est un bon outil, oui j'ai trouvé que ce n'était pas mal</u>.</p>	Nouvelles technologies	Enseignement du français Accompagnement	Bon outil l'ordinateur pour gagner du temps pour la prof, pour qu'elle se concentre à d'autres activités que la corrections. Plus accompagnement qu'enseignement. Elle faisait le minimum (corrections de la syntaxe) sinon l'apprenant était autonome dans son apprentissage.
586-591	L116 L117	<p>I116 : Alors, elles faisaient ça à l'ordinateur plus qu'elles puissent se <u>corriger automatiquement</u> ? C'était ça l'intérêt ?</p> <p>L116 : Entre autres oui, mais après pas seulement parce que vu que <u>le but c'était aussi l'imprimer et la diffuser</u>.</p> <p>I117 : Ah d'accord, oui.</p> <p>L117 : Voilà, c'était, tu vois <u>c'était un petit projet</u> quoi.</p>	Nouvelles technologies	Enseignement du français Accompagnement	<p>Avoir aussi un projet, propre: intérêt d'avoir un ordinateur.</p> <p>Pas d'exercices de grammaire sans contexte mais un projet avec un thème intéressant pour l'apprenant avec un beau résultat.</p>
592-595	L118	<p>I118 : Est-ce qu'elles utilisaient <u>Internet</u> pour les aider ?</p> <p>L118 : Oui, oui, oui. <u>On se servait pas mal d'Internet</u> et justement parfois ça nous arrivait de, on se retrouvait, <u>on était un peu bloqué en fait dans la conversation, il y avait un truc où je ne sais pas comment expliquer et vice versa, recours Internet</u>.</p>	Nouvelles technologies Internet	Enseignement du français	Internet: Facilitateur de la communication, de problèmes d'explication.
596-600	L119	<p>I119 : D'accord.</p> <p>L119 : Très pratique, très pratique et pour elles c'était aussi bien le fait que, alors, le problème c'est que par contre elles n'avaient pas accès Internet le reste du temps, donc ça c'est vrai que c'était un petit peu, un petit peu pénible. Mais <u>ça leur permettrait aussi</u> de, de, bah <u>de s'entraîner de chercher, de faire des recherches en français</u> etcetera.</p>	Nouvelles technologies Internet	Enseignement du français	Internet: outil intéressant, attractif pour les apprenants.

601-610	L120 L121 L122 L123	<p>I120 : Est-ce que tu utilisais quelque chose d'autres comme nouvelles technologie ?</p> <p>L120 : Non.</p> <p>I121 : Dans les autres stages ?</p> <p>L121 : Si, dans les autres, bah, nouvelles technologies, je ne sais pas ce que tu entends par nouvelles technologies, mais <u>j'ai utilisé un tableau de bord interactif</u>, tableau blanc ou de bord je ne sais plus. Tableau blanc je pense.</p> <p>I122 : Tableau blanc je pense oui.</p> <p>L122 : Interactif.</p> <p>I123 : C'était où ça ?</p> <p>L123 : ca c'était <u>dans l'école privée</u> là dans laquelle j'étais.</p>	<p>Nouvelles technologies</p> <p>Tableau interactif</p>	Enseignement	
611-620	L124 L125 L126 L127	<p>I124 : D'accord. Et comment tu utilisais le tableau interactif ?</p> <p>L124 : Eh, <u>presque que comme un tableau normal</u>, sauf que c'était très pratique parce que <u>je pouvais directement diffuser des vidéo dessus</u> par exemple.</p> <p>I125 : Des vidéos de quoi ?</p> <p>L125 : Eh, <u>des vidéos d'actualité par exemple, des vidéos clip</u>, des, je t'ai dit j'ai testé un petit peu une vidéo publicité, je n'ai pas été très convaincue.</p> <p>I126 : D'accord.</p> <p>L126 : <u>Eux non plus</u> eh visiblement. (Petit rire) <u>C'est surtout pour ça que je n'ai pas continué.</u></p> <p>I127 : C'était parce que ce n'était pas...</p> <p>L127 : Non, ils m'ont dit non c'est bon, stop ce truc-là, stop, stop, on veut, eh, voilà.</p>	<p>Nouvelles technologies</p> <p>Tableau interactif</p> <p>Besoins</p>	Enseignement	<p>Le fait de ne pas savoir comment utiliser les nouvelles technologies, le tableau interactif l'a amené à s'arrêter, à ne pas pouvoir en profiter.</p> <p>Elle écoute les apprenants: quand ils ne sont pas satisfaits elle arrête.</p>
621-628	L128	<p>I128 : Alors, tableau interactif, voilà.</p> <p>L128 : Ce qui aussi n'était pas mal, c'est, alors, attend, est-ce que j'avais fait ça avec eux ? Ce n'était pas avec eux que j'avais fait ça. Ca c'était une autre année ou je travaillais, j'étais <u>lectrice de français dans une école de langues pour les adultes en Espagne</u>. Et là en fait <u>j'ai utilisé l'enregistrement</u> et c'était assez marrant parce qu'en fait les étudiants <u>aimaient bien</u> en fait, fin ils aimaient bien, <u>ça leur faisait bizarre mais ça les intriquer vachement de se réécouter parler</u>. Et c'est vrai que, fin , pour moi quand je m'écoute à parler en langue étrangère (rire) ça fait bizarre. C'est moi, c'est moi, c'est moi qui parle, c'est moi qui prends la parole mais je produits vraiment ça ?</p>	<p>Méthodes d'enseignement</p> <p>Nouvelles technologies</p> <p>Enregistrement</p>	Enseignement	Intéressant pour les apprenants.

629-635	L129	<p>I129 : Et l'objectif c'était d'améliorer l'accent ?</p> <p>L129 : <u>L'objectif c'était déjà qui, qui, voilà, qui s'osent observer peut-être avec un regard un peu plus à l'extérieur qu'habituellement, fin, susciter, ouais, leur curiosité, leur attention</u> et puis, en fait c'est que souvent après <u>à partir de là il y a des questions qui découlent</u>, qui arrivent, c'est-à-dire, oui mais à ce moment-là, est-ce que c'est normal de dire ça ? ou est-ce que c'est bien ? Est-ce qu'on ne peut pas plutôt dire ça ? Est-ce que tu trouves, oui, est-ce que tu trouves qu'ici j'ai bien prononcé par exemple. Oui, des choses comme ça, oui.</p>	<p>Nouvelles technologies</p> <p>Enregistrement</p> <p>Intérêt, curiosité de l'apprenant</p>	Enseignement	
636-643	L130 L131	<p>I130 : Alors, <u>qu'est-ce qui facilite l'apprentissage chez les primo-arrivants</u>, selon toi.</p> <p>L130 : Ça dépend, ça dépend, ça je ne peux pas te.. <u>ça dépend vraiment des personnes</u> en fait. <u>A mon avis, le mieux c'est de poser la question</u>, c'est de poser la question aux..pf..<u>aux personnes en question et moi-même en tant que primo-arrivant quelque part je, qu'est-ce qui facilite l'apprentissage ?</u></p> <p>Alors, ça dépendra en fait.</p> <p>I131 : à quoi ? ça dépend de..</p> <p>L131 : ça va dépendre, ça va dépendre de ta <u>culture scolaire intérieure</u>, entre autre, parce que <u>scolaire ou pas scolaire parce que tout le monde n'a pas une culture scolaire forcément</u>.</p>	<p>Besoin</p> <p>Apprenant acteur</p> <p>Parcours scolaire</p> <p>Connaissances intérieures</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Apprentissage du français</p>	<p>Pour pouvoir bien enseigner il faut accompagner!</p> <p>On demande l'apprenant, ses besoins, son opinion pour adapter notre enseignement à lui.</p> <p>Nous prenons en compte sa culture scolaire (connaissances intérieures).</p>
644-651	L132	<p>I132 : Des primo-arrivants, des étrangers. Oui. D'accord, culture scolaire ou pas, oui.</p> <p>L132 : <u>Des habitudes que t'as développées, Du rapport, du rapport entretenu aux langues</u>. Du rapport et <u>des représentations aussi</u>. Je pense qu'on peut, y compris <u>les représentations linguistiques</u> dans ce cas-là. Je pense que par exemple <u>si j'ai des grosses difficultés à apprendre l'anglais, c'est fortement lié à mes représentations de cette langue</u>. Em, ce qui facilite l'apprentissage..Alors, si on veut voir ça dans <u>un point de vue plus didactique</u> ou, voilà, scolaire, c'est vrai que <u>la relation en fait avec l'enseignante ça compte</u>. <u>La relation avec les autres personnes du groupe ça compte</u>. <u>La relation à l'institution</u> plus généralement, <u>d'accueil</u> aussi.</p>	<p>Habitudes</p> <p>Les langues</p> <p>Représentation linguistiques</p> <p>La relation avec l'enseignant, le groupe et l'institution.</p> <p>Individu</p>	Apprentissage	Comment faciliter l'apprentissage?
652-657	L133	<p>I133 : Oui.</p> <p>L133 : Quand je dis <u>la relation à l'institution d'accueil</u> c'est aussi <u>comment l'institution d'accueil conçoit</u>, eh, comment l'institution d'accueil <u>conçoit ce qui est l'apprentissage ou l'enseignement des langues</u>. Eh, comment l'institution d'accueil conçoit <u>ce que sont l'insertion ou l'intégration sociale des personnes</u>. Eh, (silence) qu'est-ce que j'allais dire ? je voulais dire une autre chose, je ne sais plus. Voilà.</p>	L'institution	Apprentissage	

657-659	L133	Parce qu'après, fin, du coup ce qui facilite c'est claire que quand tu as posé la question j'ai pensé à, <u>si tu poses la question justement à des primo-arrivants ou des étudiants ils vont tous avoir des réponses différentes.</u>	Individu	Apprentissage Accompagnement	
659-666	L133	Et encore, récemment, tu vois, j'ai lu, je lisais une biographie, donc, d'Emil Cioran, eh, il y a un moment en fait dans cette biographie où il parle de ces rapports aux langues donc il n'est plus vraiment primo-arrivant en France, en ce moment-là, lui, il était Roumain, plus vraiment primo-arrivant, ça fait déjà quelques années qu'il est là, fin c'était un personnage, voilà, particulier, avec ce qu'il avait en lui et tout ça mais à <u>un moment il opère véritablement une rupture avec, avec le roumain, pour se mettre à écrire en français</u> et c'est, c'est, fin, <u>moi je trouve ça très violent, mais en tout cas sa façon de l'exprimer c'est j'oublie le roumain, je l'enlève, il disparaît et maintenant je, vraiment, je vais parler en français.</u>	Rapport aux langues Individu Apprenant-acteur	Apprentissage	Exemple Elle dit un exemple pour montrer que chacun a sa façon d'apprendre. Il faut donc poser la question à l'apprenant, lui donner le rôle.
666-667	L133	Je pense qu'il y a aussi des <u>aspects psychoaffectifs, psycholinguistiques, aussi cognitifs</u> qui rentrent en ligne de compte.	aspects psychoaffectifs, psycholinguistiques, aussi cognitifs	Apprentissage	
668-673	L134	L134 : Et du coup vu que chaque apprenant est différent, nous <u>en tant qu'accompagnateurs</u> , qu'institutrices, que formatrices du FLE comment on peut <u>faciliter son apprentissage du français</u> . L134 : Bah, déjà, <u>accepter que chaque étudiant est différent</u> . Et que même cette différence-là, il contient des différences et là c'est vraiment plus pour <u>traiter l'hétérogène</u> , parce qu' <u>on n'est pas toujours les mêmes, on n'est pas toujours pareil, on ne pense pas toujours les mêmes choses et évidemment ce n'est pas aussi simple.</u>	Individu	Apprentissage Accompagnement	
673-678	L134	Je pense qu'il faut aussi, ce qui est important, c'est que, je ne sais pas, je ne peux te donner, j'en sais rien mais à mon avis il y a aussi à la fois une question d' <u>autonomisation des personnes</u> , surtout quand, non pas surtout en fait, pas que, je voulais dire surtout quand tu es avec des <u>adultes</u> mais non y compris et fortement quand tu es avec des <u>plus jeunes, des adolescents, des enfants</u> . C'est ça qui est <u>hyper important</u> , c'est, c'est ce que toi concrètement, <u>à ce que l'apprenant, lui, il met dans ce qu'il fait dans l'apprentissage.</u>	Apprenant Acteur Autonome	Apprentissage	Donner le parole à l'apprenant. Ce qu'il fait avec son apprentissage.
678-683	L134	Il y a vraiment une question de <u>motivation</u> aussi qui est, pou moi, qui est importante quoi, qui n'est pas négligeable en tout cas. Parce que, parce que <u>c'est l'apprenant qui construit en fait</u> , ouais, c'est ça, qui. Evidemment un enseignant n'est pas là pour rien non plus tu vois, ce n'est pas, moi <u>je ne suis pas du tout dans l'optique de mettre en cause totalement l'utilité d'un enseignant</u> , loin de là, ce n'est pas ça.	Motivation Apprenant Acteur	Apprentissage	

683-686	L134	Mais c'est vraiment <u>des questions, voilà, de la posture de prof de, et du coup c'est des conceptions de ce que c'est l'enseignement</u> etcetera et du coup ça amène à des conceptions, fin des <u>réflexions sur des conceptions un peu plus philosophique qu'est-ce qu'un être, qu'est-ce qu'une personne, qu'est-ce, qu'est-ce qu'on fait du rapport aux savoirs, comment ça se développe, etcetera.</u>	Posture d'enseignant Interrogation du monde	Accompagnement Apprentissage du français	Il faut d'abord nous interroger sur notre posture, pourquoi nous sommes là pour pouvoir répondre à la question de ce que c'est un bon enseignement ou apprentissage.
687-693	L135	I135 : Je pense..ah oui une dernière question, à quoi ton <u>parcours t'aide ou pas dans l'accompagnement d'apprentissage du FLE ?</u> L135 : Mon parcours, eh, <u>je ne sais pas si c'est mon parcours qui m'aide, ou si ce sont mes réflexions sur mon parcours. Je pense que ce sont plutôt mes réflexions sur mon parcours et vraiment ce que j'en fais maintenant,</u> eh, c'est une très bonne question, c'est une très bonne question, en même temps je regardais les petits posters : réflexivité, réflexivité, réflexivité (rire), donc je pense que ça un rapport avec cela, vraiment, ça sera étudier, réflexivité, réflexivation aussi.	Réflexivité	Formation en alternance	Ce que j'ai fait, Ce que je dis de ce que j'ai fait, Ce que je fais de ce que j'ai dit. Réflexivité sur nos expériences, notre parcours pour tirer des apprentissages. Difficulté à répondre
695-699	L135	<u>Mais de mon parcours ce qui m'aide c'est, je ne sais pas, je ne sais pas parce que j'étais (silence, rire), ha, Si tu me laisse juste une minute je vais essayer d'y réfléchir mais (silence) hmm. Ce qui m'aide dans mon parcours je pense que c'est le fait de, de justement d'avoir, de m'être dit que ce n'est pas forcément le maître qui fait tout quoi.</u> Et que ce n'est pas que, que les expériences des autres ou que <u>les expériences des uns ne fait pas l'expérience des autres ou n'est pas forcément l'expérience des autres.</u> Je ne sais pas, je ne saurais pas trop comment expliquer ça mais. Mais bon, entre autre, quoi.	Individu Expérience	Accompagnement	Pas priorité à l'enseignant mais à l'individu car Chacun est différent, est unique. Nous n'avons pas tous les mêmes expériences. Chacun a appris avec des expériences différentes.
700-706	L136	I136 : Oui. Alors, est-ce qu'il y a quelque chose que tu ne savais pas avant de notre échange et que tu sais maintenant ? L136 : (rire). Hmm, est-ce qu'il y a quelque chose que je ne savais pas avant et que je sais maintenant ? (silence) <u>Surement, mais je ne suis pas certaine de mon apercevoir maintenant justement, peut-être ce soir, (rire), quand je serai dans mon lit et je vais penser, ou peut-être demain quand je vais commencer à écrire pour mon mémoire et tout un coup je vais me dire mais oui,</u> mais c'est, mais oui c'est à rapport avec ce que je disais hier à Eni. Voilà.	Réflexivité	Apprentissage Formation en alternance	En exprimant des choses, tu apprends, en parlant de tes expériences et les analyser, expliquer tu apprends
706-712	L136 L137	Mais oui, il y a forcément des choses, oui que j'apprends maintenant, <u>que j'apprends parce que je les dis aussi, parce que tu me poses la question ça me permet de les formuler et soit j'avais jamais pensé, soit je les avais enfuit</u> parce que le temps passant on ne revient pas sur tout à chaque instant, on range aussi un petit peu des événements donc. I137 : Et nous avons fini, nous avons tout vu, merci beaucoup. L137 : Merci	Réflexivité	Formation en alternance	Tu vis qqch et après tu parle de cela, tu as une posture réflexive et comme ça "tu apprends"

Annexe 10 : Accompagnement

Accompagnement						
Sous-thème		Mot-clé	Emilie	Sandrine	Laura	Total pour chaque sous-thèmes
Technologie		e-accompagnement	7			
		Nouvelles technologies			2	
	Total pour chaque interviewée		7	0	2	9
Accompagné		Besoins	12	7	19	
		Individu	6	6	6	
		Objectif		1	3	
		Acteur		1		
		Identité			3	
		Insertion		2	1	
		Valorisation		2		
		Demande		1	1	
		Autonomie		1	1	
		Vie quotidienne	1	5	3	
		Motivation	1		2	
		Culture		1	3	
		Continuum expérientiel			2	
		Intérêt			2	
	Total		20	27	45	92
Accompagnateur		Posture	2		5	
		Relation	1	16	6	
		Confiance		12		
		Réciprocité	2	7	1	
		Egalité		3		
		Donner du sens	1		5	
		Soutien			1	
		Aide			1	
		Communication	1	4	8	
		Organisation	2		3	
		Méthodes			2	
		Suivi		2	1	
	Total		9	44	33	86
Langues		Langue maternelle	4	8	7	
		Alternance de langues	3	2	2	
		Traduction	2	1	2	
		Langues étrangères		1	1	
	Total		9	12	12	33
Formation		Parcours	3	5	5	

		Expérience	5	1	7	
	Total		8	6	12	26
	Total Accompagnement		53	89	104	246

Annexe 11 : Enseignement

Enseignement du français

	Sous-thème	Mot-clé	Emilie	Idelle	Laura	Total pour chaque sous-thème
	Association	Organisation du cours	3	2	3	
		Fonctionnement	4	1	2	
		Préparation	1			
		Groupe/Public diversifié		4		
Total pour chaque interviewée			8	7	5	20
	Méthodes	Communicationnelle	1	2	3	
		Règles grammaire			1	
		FLM			3	
		Nouvelles technologies		4	9	
		Documents authentiques			4	
Total			1	6	20	27
Total Enseignement du français			9	13	25	47

Annexe 12 : Apprentissage

Apprentissage du français

Sous-thème		Mot-clé	Emilie	Idelle	Laura	Total pour chaque sous-thème
Ligue		Alternance de langues	1 4	1	2	
		Langues étrangères		3		
		Langue maternelle/Métalangue	6	1	1	
		Niveau de registre		5		
	Total		2 0	1 0	3	33
Technologie/Internet			1	4	1	6
Méthodes				5		5
Expérience				2		2
Psychologie					1	1
	Total Apprentissage		2 1	2 2	5	48

Annexe 13 : Formation Expérientielle

Formation expérientielle

Sous-thème		Mot-clé	Emilie	Idelle	Laura	Total pour chaque sous-thème
Vecu		Expérience	5	3	5	
		Parcours	2		1	
		Vie quotidienne	2	2		
		Communication	2			
		Situation réelle/Mis en situation/Théâtre	1	2	1	
	Total		12	7	7	26
Progression					3	3
Motivation			2			2
	Total		14	7	10	31

Annexe 14 : Formation en Alternance

Formation en alternance

Sous-thème		Mot-clé	Emilie	Idelle	Laura	Total pour chaque sous-thème
Accompagnement		Réflexivité		1	3	
		Donner du sens			2	
	Total		0	1	5	6
Vie quotidienne			1	5	2	8
Communication				2		2
Motivation					1	1
Besoins				2		2
Documents authentiques					2	2
Identité					2	2
	Total		1	10	12	23

Annexe 15 : Tableau comparatif

Les mots-clés qui ressortent des deux tableaux sur la formation expérientielle et en alternance sont:

Mot-clé	Emilie	Idelle	Laura
Vie quotidienne	3	7	2
Communication	2	2	0
Motivation	2	0	1
Total	7	9	3

Annexe 16 : Tableau Tropes

Colonne1	Colonne2	Colonne3
Analyse des entretiens avec Tropes		
Emilie	Idelle	Laura
1.1.1 Style		
Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". Des notions de doute ont été détectées 77 Propositions remarquables 10 Épisode(s) détecté(s)	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". 125 Propositions remarquables 11 Épisode(s) détecté(s)	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". Des notions de doute ont été détectées 88 Propositions remarquables 9 Épisode(s) détecté(s)
1.1.2 Grands Thèmes de référence		
langue 0162 europe 0106 france 0097 éducation 0081 temps 0061 communication 0056 gens 0048 télécommunication 0022 cognition 0019 écrit 0016 groupe_social 0015 famille 0013 technique 0010 habitat 0009 femme 0008 comportement 0007 voyage 0006 emploi 0006 vie 0005 quantité 0005 science 0004 outil 0004 catégorie_professionnelle 0004 courrier 0003 nation 0003 finance 0003 pouvoir 0003 sentiment 0003	temps 0132 europe 0114 france 0096 éducation 0085 communication 0072 famille 0062 langue 0057 sentiment 0033 gens 0028 santé 0028 amérique_du_sud 0019 écrit 0018 enfant 0017 habitat 0017 groupe_social 0013 comportement 0013 optique 0010 corps 0010 technique 0009 courrier 0009 cognition 0008 homme 0007 ville 0007 organisation 0007 sciences_naturelles 0007 emploi 0007 média 0007 erreur 0007 femme 0006 agriculture 0006 télécommunication 0006	éducation 0150 langue 0082 communication 0076 temps 0069 france 0053 gens 0028 cognition 0022 europe 0018 écrit 0018 femme 0015 sentiment 0013 informatique 0011 organisation 0011 famille 0009 technique 0008 paix 0007 emploi 0007 enfant 0007 média 0006 culture 0005 jugement 0005 art 0005 électronique 0005 groupe_social 0005 ameublement 0005 restauration 0005 télécommunication 0004 santé 0004 droit 0004 loisir 0004 histoire 0004 finance 0004 spectacle 0003 alimentation 0003 vie 0003

	lieu 0005 religion 0005 jugement_de_valeur 0005 informatique 0005 paix 0005 asie 0005 commerce 0004	substance 0003 étranger 0003 comportement 0003 musique 0003 catégorie_professionnelle 0003 pouvoir 0003
1.1.3 Mots		
français 0080 enseignement 0075 langue 0064 gens 0048 accord 0045 grande_bretagne 0043 grammaire 0043 europe_de_sud-ouest 0042 temps 0027 langage 0026 relation 0021 mois 0020 mot 0018 france 0017 internet 0016 problème 0016 europe_de_l_ouest 0015 association 0015 durée 0013 littérature 0012 famille 0011 connaissance 0010 logement 0009 femme 0008 début_et_fin 0007 conversation 0007 technique 0007 motivation 0007 voyage 0006 travail 0006 diplôme 0006 europe_de_l_est 0005 traduction 0005 vie 0005 texte 0004 outil 0004 science 0004 réseaux_sociaux 0004 pouvoir 0003 dimension 0003 technologie 0003	enseignement 0072 temps 0065 français 0060 europe_de_l_est 0056 accord 0055 famille 0054 europe_de_l_ouest 0040 mois 0029 gens 0028 jour 0023 région_centre 0022 âge 0020 amérique_du_sud 0019 problème 0017 enfant 0017 mot 0017 début_et_fin 0016 grande_bretagne 0014 médecine 0014 grammaire 0013 durée 0012 langue 0011 langage 0011 diplôme 0011 logement 0011 optique 0010 france 0009 association 0009 confiance 0009 joie 0009 extremum 0008 discours 0008 homme 0007 erreur 0007 texte 0007 littérature 0007 travail 0007	enseignement 0141 temps 0055 accord 0055 français 0042 grammaire 0030 gens 0028 langue 0025 femme 0015 conversation 0013 âge 0011 langage 0011 ordinateur 0011 début_et_fin 0011 france 0011 recherche 0011 texte 0010 europe_de_l_est 0010 relation 0009 mot 0009 littérature 0008 raisonnement 0008 durée 0008 famille 0008 travail 0007 enfant 0007 diplôme 0007 institution 0007 paix 0007 problème 0007 pensée 0006 lecture 0006 association 0005 ameublement 0005 opinion 0005 aide 0005 linguistique 0005 vidéo 0005 joie 0005 culture 0005 art 0005 grande_bretagne 0005

copie 0003 linguistique 0003 intelligence 0003 dictionnaire 0003 discours 0003	courrier 0007 femme 0006 radio 0006 lieu 0005 ville 0005 laboratoire 0005	technologie 0005 mois 0004 mémoire 0004 organisation 0004 nationalité 0004
Analyse		
<p>Accompagnement</p> <p>Emilie se réfère au mot « accompagnement » 16 fois dans le texte. La plupart de temps le mot est suivi de l' « apprentissage ». Elle fait donc le lien entre le deux concepts, elle parle d'un accompagnement dans la demarche d'apprentissage.</p> <p>Elle utilise 13 fois le mot « apprentissage » en lien avec les mots « français », « langues » mais aussi « parcours ». Elle met en exergue dans le processus d'apprentissage le parcours de l'apprenant. Elle approche donc dans sa pratique en tant que formatrice du FLE une pratique d'accompagnatrice qui prend un compte l'Apprenant-Individu comme entité. Elle met aussi au centre de l'apprentissage son parcours et son expérience en tant qu'accompagnée. Enfin, les mots « accompagnement » et « expérience » se distinguent quand elle parle d'apprentissage. Quand elle parle de l' « accompagnateur » les mots à lesquels elle se réfère sont « besoin », « rôle » et « gens ». Elle met l'accent donc au rôle de l'accompagnatrice qui est la prise en compte des besoins de l'Apprenant-Individu. A côté du mot « expérience » nous trouvons le mot « apprentissage ». Elle a appris par expérience d'après ce qu'elle décrit pendant son entretien. Elle utilise sa propre expérience en tant que primo-arrivante pour trouver et ajuster sa méthode d'accompagnement/enseignement.</p> <p>Quand nous parlons des « langues » ce qui revient de son entretien est principalement la langue française mais aussi la langue anglaise et un peu moins la langue grecque. Pour son apprentissage du français la langue étrangère déjà apprise, dans son cas l'anglais, a été la base pour l'apprentissage du français. Aussi sa langue maternelle a joué un rôle important car, comme elle le dit, elle la connaissais bien grâce à son expérience en tant que professeur des écoles qui lui a permis d'approfondir et de mieux comprendre sa langue maternelle, ses systèmes de fonctionnement etc. Nous voyons que ces trois langues, le français, l'anglais et le grec sont liées en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère.</p>	<p>La manque de référence au mot "accompagnement" réside sur la manque de formation universitaire. Elle parle de l'apprentissage en s'y référant 4 fois en faisant le lien avec le parcours des apprenants. Dans son parcours elle n'utilise non plus les mots "apprentissage" et "enseignement" avec une référence seulement d'une fois à ce mot. Par contre, elle décrit la processus et elle nous parle aussi d'un accompagnement d'apprenant dans son enseignement du français en donnant des exemples et utilisant des mots simples.</p>	<p>Le mot "accompagnement" apparaît 4 fois et en lien avec les mots parcours, enseignement et apprentissage. Elle utilise 10 fois le mot "apprentissage" qui est en lien direct avec l'accompagnement. Elle accompagne l'apprentissage du français. Dans ce processus elle parle de la "motivation" de l'apprenant et aussi la "conversation" entre accompagnateur et accompagné. Ce qui est intéressant c'est aussi l'utilisation du mot "parcours" qui apparaît 16 fois en lien toujours avec l'accompagnement et l'apprentissage.</p>

Table de matières

Introduction Générale	5
Partie 1. D'un contexte à l'autre :	8
Trajectoire et projet de recherche.....	8
Introduction	9
Chapitre 1. D'une langue à l'autre	9
I. Trajectoire : Une histoire d'apprentissage	9
1. Mon parcours.....	9
2. Le choix du sujet	13
II. Ce qu'est une langue	15
1. Langue et Langage	17
2. La langue Française.....	17
3. Langue Première et Langue Seconde	18
4. Langue étrangère ou Langue seconde.....	19
5. Les primo-arrivants et l'apprentissage de la langue.....	20
III. Cadre administratif : Référentiel et diplôme.....	21
6. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)....	21
7. DILF - Diplôme initial de langue française	23
IV. Associations et enseignement du F.L.E.	25
1. L'association Français Langue d'Accueil	25
1.1 Historique de l'association.....	25
1.2 Objectifs de formation	25

1.3	L'effectif global.....	26
1.4	Spécificité du public	27
1.5	Situation financière	27
1.6	Les résultats	28
1.7	L'organisation et le fonctionnement des séances	29
2.	L'association « Olivet Solidarité »	30
Chapitre 2.	Accompagnement : un concept protéiforme	32
I.	La notion de l'accompagnement	32
3.	Etat des lieux de l'accompagnement.....	32
1.1	L'apparition de l'accompagnement	32
1.2	Définition et sens de l'accompagnement	34
3.2.1.	Définition.....	34
3.2.2.	La sémantique ou les trois sens du mot accompagnement	37
1.3	Les différentes figures « tutélaires » de l'accompagnement.	40
1.4	Qui est concerné par l'accompagnement ?	42
1.5	L'accompagnement, pour quel objectif ?	43
1.6	L'accompagnement aujourd'hui	44
1.	45
1.7	Comparaison : l'accompagnement entre hier et aujourd'hui	45
1.8	Dimensions de l'accompagnement et repères pratiques.....	46
1.8.1.	Les dimensions.....	47
1.8.2.	Les repères pratiques.....	48
1.8.3.	Les qualificatifs d'une pratique de l'accompagnement	48
II.	Accompagnement et apprentissage du Français Langue Etrangère	50

2.	Quel accompagnement pour l'apprentissage du F.L.E ?	50
3.	Fonction économique-politique de l'accompagnement du FLE.....	52
4.	Qu'est-ce que « communiquer » ?	53
5.	Pour une théorie contextique de la signification et de la communication 54	
6.	La place de la langue première/ maternelle dans l'apprentissage	56
7.	Une rencontre interculturelle.....	58
8.	Accompagnement et objectifs.....	62
9.	Discours de l'accompagnateur	63
10.	L'accompagnement des accompagnateurs	64
Chapitre 3. Apprentissage et Enseignement		66
I.	Enseigner et Apprendre : Différences et complémentarités.....	66
11.	Retour historique	66
12.	Enseigner et Apprendre : la différence.....	68
12.1.	Définition de l'enseignement	69
12.2.	Définition de l'apprentissage	71
12.3.	Les connaissances.....	73
12.4.	Différents types d'enseignement et d'apprentissage	74
13.	L'apprentissage et ses courants.....	76
13.1.	Béhaviorisme	76
13.2.	Cognitivisme	77
14.	Conclusion et lien avec l'expérience.....	78

II.	L'apprentissage/Enseignement du F.L.E.....	80
15.	Enseigner/Apprendre le français	80
16.	Le béhaviorisme : ses méthodes.....	82
16.2.	L'enseignement programmé	82
16.3.	MAO.....	83
16.4.	La méthode SGAV	83
17.	Le cognitivisme : une approche complémentaire	85
18.	Le constructivisme piagétien : ses méthodes.....	86
18.1.	L'approche communicative	86
18.2.	L'approche actionnelle et l'apprentissage par « les tâches »	89
19.	Autres approches.....	92
III.	La place de la langue maternelle à l'enseignement/apprentissage du F.L.E.	94
20.	Retour historique	94
21.	Comparaison des L1/L2.....	96
22.	Reconstruction de la représentation du monde	97
23.	Analyse de la L1 pour accéder à la L2	97
24.	Alternance des langues.....	99
Chapitre 4.	Formation-Expérience-Alternance.....	101
IV.	Expérience.....	102
25.	Les deux faces de l'expérience	102
26.	Expérience et Problématisation.....	103
27.	Les expériences antérieures	104

28.	Quelques caractéristiques de l'expérience.....	105
29.	S'expérierer	107
V.	Formation par experience	109
30.	Formation.....	109
31.	Formation expérientielle	114
31.2.	Place de l'expérience et Formation : Un détour par Piaget	115
32.	Apprentissage expérierentiel	117
32.2.	Selon Dewey	118
32.3.	Selon Kolb	119
32.4.	Selon Lewin.....	121
33.	Retour réflexif	121
VI.	Formation en alternance	123
34.	Continuité de l'expérience et Discontinuité des activités	123
35.	La théorie face à la Pratique	126
36.	L'apprentissage traditionnel face à la formation en alternance	126
37.	Observation et réflexivité dans une formation alternée.....	128
38.	La prise en compte de la personne.....	129
39.	L'alternance dialogique et accompagnement	129
40.	Le système tripolaire dans une formation en alternance	131
41.	Le rôle des accompagnateurs	132
	Conclusion problématisante	134
42.	Point sur le problème	135

43. La problématique.....	136
Partie 2. S'expérier au F.L.E. :.....	140
Parcours et pratiques de formateurs de F.L.E. et propositions.....	140
Introduction	141
Chapitre 1. Les praticiens, l'entretien et les grilles d'analyse	141
VII. A la rencontre de praticiennes : Sandrine, Laure et Emilie.....	141
44. Le profil de Sandrine	142
44.1. Le déroulement de l'entretien :	143
45. Le profil de Laura	144
45.2. Le déroulement de l'entretien :	145
46. Entretien avec Emilie	146
46.2. Le déroulement de l'entretien :	146
VIII. L'instrument de collecte des données : l'entretien semi-directif	147
47. L'entretien : intérêt et pertinence	147
48. Guide d'entretien : construction et présentation	148
48.2. Entretien exploratoire	148
48.3. Elaboration de la grille d'entretien.....	149
49. Convention d'écriture	151
IX. Les grilles d'analyse	153
50. Analyse de contenu informatisée	153
51. Tableau d'analyse des mots.....	154
52. Tableau de thèmes	157

53.	Tableau par thème.....	159
54.	Tableau statistique.....	160
55.	Retour réflexif	161
Chapitre 2. Parcours et pratiques de formatrices en F.L.E.....		163
X.	Présentation des résultats	163
56.	Laura	164
1.9	Histoire de vie	164
1.10	Formation en alternance	164
1.11	Alternance de langues	166
1.12	Formation expérientielle	166
1.13	Accompagnement à l'apprentissage	168
1.14	Nouvelles technologies.....	170
57.	Emilie.....	171
57.2.	Histoire de vie.....	171
57.3.	Formation en alternance	172
57.4.	Alternance de langues	173
57.5.	Formation expérientielle et Accompagnement	175
58.	Sandrine	178
58.2.	Histoire de vie.....	178
58.3.	Formation en alternance	179
58.4.	Alternance de langues	181
58.5.	Formation Expérientielle	183

58.6.	Accompagnement à l'apprentissage	184
Chapitre 3. Analyse comparative des résultats		187
XI. Convergences et Divergences dans les pratiques		188
59.	Accompagnement à une formation en alternance	188
60.	L'accompagnement de l'alternance de langues	193
61.	L'accompagnement à l'apprentissage	197
61.2.	Relation.....	197
61.3.	Posture.....	202
61.4.	Fonction/Demande.....	203
61.5.	Réflexivité	203
61.6.	E-accompagnement.....	204
62.	Formation expérientielle des accompagnateurs	206
II. S'expérier au F.L.E. : une réalité ?.....		209
Chapitre 4. S'expérier au F.L.E.: des propositions		214
III. Préconisations professionnelles : responsabilité sociale		214
63.	Atelier « S'expérier au français »	214
64.	Atelier réflexif	215
65.	Alternance de langues	217
66.	Alternance Collectif et Individuel	218
67.	Accompagnement des accompagnateurs	218
68.	Formation des accompagnateurs	219
IV. Points théoriques à approfondir.....		220

69.	E-accompagnement	220
70.	Tentative de définition des principaux termes.....	221
70.2.	L'apprentissage mixte.....	221
70.3.	L'accompagnateur	222
70.4.	Le « e-accompagnement »	224
71.	Accompagnement et lien social.....	225
72.	Quelques exemples d'un e-accompagnement	227
73.	Pourquoi un e-accompagnement ?	228
74.	Adaptation de la technologie à nos besoins.....	228
75.	L'autonomie et e-accompagnement	229
76.	Les avantages.....	231
77.	Les inconvénients.....	233
78.	Le cas de Facebook	233
	Conclusion.....	236
	Conclusion générale.....	237
	Bibliographie	240
	Webographie	255
	Table de figures.....	259
	Table de tableaux.....	259
	Index des auteurs.....	260
	Annexes.....	262
	Annexe 1 : Notation et durée des épreuves du DILF	263

Annexe 2 : CECRL	264
Annexe 3 : Guide d'entretien.....	265
Annexe 4 : Entretien avec Emilie	266
Le 27/2/2014 à l'université. Durée : 55m26s	266
Annexe 5 : Entretien avec Sandrine.....	280
Le 19 mars 2014 à Olivet. Durée 1h17m28s	280
Annexe 6 : Entretien avec Laura	296
Le 18/2 /2014 à l'université. Durée : 1h10m25s	296
Annexe 7 : Entretien avec Emilie	310
Annexe 8 : Entretien avec Sandrine.....	336
Annexe 9 : Entretien avec Laura	380
Annexe 10 : Accompagnement.....	407
Annexe 11 : Enseignement	408
Annexe 12 : Apprentissage	409
Annexe 13 : Formation Expérientielle	409
Annexe 14 : Formation en Alternance.....	410
Annexe 15 : Tableau comparatif.....	410
Annexe 16 : Tableau Tropes	411
Table de matières	414



UFR Arts and human sciences –Département of the sciences of education and training

From the teaching French language....

....to the accompanying of the experience.

There are different studies, books and discussions about the teaching of French as a foreign language to the newly arrived in France. However, the term of «accompanying» is not really common. The research is about its applications, its form and its place in a training of French language in a really heterogeneous public.

The accompanying, a concept recent and protean, used mostly in the adult's training, questions our practice. Based on the relationship, the understanding and the development and not on the judgement and the overhang is a new approach in the teaching, a method which is not enough developed and even less as far as adult's training is concerned. Analysing the interviews with the trainers of French language-who had an experiential training or an university training – working in associative institutions, the writer explores the «accompanying» and the «alternating» that we apply to the teaching of French as a foreign language.

This research underlines the singularity of each foreigner learner by putting in the center of the teaching of French language, their life, their first language and their previous experiences. Finally, this research introduces the alternating pedagogy in the teaching of French language.

Keywords: Accompanying, Learning, French as a foreign language, linguistic skills, newly arrived, experiential training, alternating training

Writer : Papadopoulou Melpomeni



Τέχνες και ανθρωπιστικές επιστήμες – Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
Από τη διδασκαλία των Γαλλικών ως Ξένης Γλώσσας...

... στη συνοδεία της εμπειρίας.

Υπάρχουν πολλές έρευνες, βιβλία και συζητήσεις σχετικά με τη διδασκαλία των Γαλλικών ως Ξένης Γλώσσας στους ξένους της Γαλλίας. Ωστόσο, έχουμε πολύ λίγες αναφορές σχετικά με την έννοια της συνοδείας. Η έρευνά μας ασχολείται με κατανόηση αυτής της έννοιας και τη προσέγγισή της από τη πλευρά της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα ερευνούμε την πρακτική της εφαρμογή και τη θέση που κατέχει στην εκμάθηση των γαλλικών ως ξένης γλώσσας σ'ένα εκπαιδευόμενο κοινό ετερογενή.

Η συνοδεία, όρος πρόσφατος και πολύπλοκος, χρησιμοποιήθηκε κυρίως στο τομέα της κατάρτισης ενηλίκων. Αποτελεί μια καινούρια προσέγγιση για τη διδακτική, πολύ λίγο μελετημένη και ακόμα λιγότερο στο τομέα της διδακτικής των γαλλικών, που στηρίζεται στη σχέση, στη κατανόηση και όχι στη κριτική. Αναλύοντας τις συνεντεύξεις των καθηγητές των γαλλικών– εκπαιδευμένοι μέσω της εμπειρίας ή πανεπιστημιακά – που δουλεύουν σε ιδρύματα πολιτιστικά, η συγγραφέας ψάχνει να εντοπίσει τη πρακτική της συνοδείας και της εναλλασσόμενης κατάρτισης που χρησιμοποιείται για τη διδακτική των γαλλικών στη Γαλλία.

Η έρευνα αυτή τονίζει τη μοναδικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου με τη τοποθέτηση της μητρικής του γλώσσας και των εμπειριών του στο κέντρο της εκμάθησης των γαλλικών. Τέλος, εισάγει τη παιδαγωγική της εναλλασσόμενης κατάρτισης στη διδασκαλία των γαλλικών.

Λέξεις κλειδιά : Συνοδεία, Εκμάθηση, Γαλλικά ως Ξένη Γλώσσα, Γλωσσικές δεξιότητες, Εμπειρική κατάρτιση, Εναλλασσόμενη κατάρτιση.

Συγγραφέας : ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Μελομένη



UFR Arts et sciences humaines –Département sciences de l'éducation et de la formation
De l'enseignement du Français Langue Etrangère...

... à l'accompagnement de l'expérience.

Il existe plusieurs recherches, livres et discussions autour de la pratique de l'enseignement du Français Langue Etrangère auprès des primo-arrivants en France. Cependant, le concept d'accompagnement y est très peu abordé. C'est sur cette notion d'accompagnement que porte cette recherche. Plus particulièrement sur la pratique, la forme et la place qu'elle occupe dans une formation au français en tant que langue étrangère auprès d'un public très hétérogène.

L'accompagnement, concept récent protéiforme, utilisé principalement en formation d'adultes, ne peut qu'interroger nos pratiques. S'appuyer sur la relation, la compréhension et le cheminement et non sur le jugement et le surplomb est une nouvelle approche de la pratique de l'enseignement, pratique peu développée et encore moins en ce qui concerne la formation au F.L.E. En analysant des entretiens conduits auprès des formateurs du F.L.E.-ayant une formation expérimentielle ou universitaire- qui travaillent dans des institutions associatives, l'auteure cherche à repérer la pratique de l'accompagnement et l'alternance qui est mise en place dans l'apprentissage du FLE.

Ce mémoire met en exergue la singularité de chaque apprenant étranger par la mise de la langue maternelle de l'individu, son vécu, son parcours et ses expériences antérieures au centre de l'apprentissage du F.L.E. Enfin, elle introduit la pédagogie de l'alternance dans l'enseignement du F.L.E.

Mots-clés : Accompagnement, Apprentissage, Français Langue Etrangère, Compétences linguistiques, Primo-arrivants, Formation expérimentielle, Formation en alternance.

Auteur : PAPADOPOULOU Melpomeni