



Université Toulouse 2 Jean- Jaurès (UT2J)
UFR Langues, Littératures et Civilisations étrangères,
Département Sciences du Langage

MÉMOIRE DE STAGE PROFESSIONNEL

de Master 2 Mention FLE parcours *APPRENTISSAGE/DIDACTIQUE*

DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (ADFLE)

UE SLF0111V STAGE ET MÉMOIRE

La pédagogie de projet au service de l'intégration des adultes migrants en FLE

Présenté par :

Maria SOKOLOVA

Année universitaire :
2018-2019

Sous la direction de :
Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

*« Apprendre, c'est se lancer dans l'inconnu, c'est faire « le voyage de l'altérité »,
c'est aller vers l'autre, l'ailleurs, autrement...C'est prendre le risque de l'inconnu
avec tous les dangers, réels ou imaginaires, qui guettent : changer,
s'éloigner de ceux qu'on aime, remettre en cause
ce qui paraissait immuable. »*

(Cécile Goï, 2015, p.102).

Remerciements

Mes remerciements s'adressent avant tout à Nathalie Spanghero-Gaillard, le responsable du Master Apprentissage/ Didactique du Français Langue Étrangère (ADFLE) à l'université Toulouse 2 Jean-Jaurès et la directrice du présent mémoire. Je la remercie pour sa disponibilité, sa confiance et ses conseils très précieux. Je ne saurais oublier son accompagnement durant ces deux années de formation, ainsi que son aide avec le projet de recherche et le projet de formation en langue étrangère.

Mes sincères remerciements s'adressent également à Monsieur Madani Abdessadok, le responsable de l'association PARLE qui m'a chaleureusement accueilli au sein de son institution dans un cadre d'un stage de fin d'études en deuxième année de Master et dans un cadre du projet de recherche en didactique des langues étrangères. Il a su m'assurer, m'accompagner et me guider dans mes recherches et mes projets.

Je tiens également à remercier le reste de l'équipe pédagogique et administrative du Master ADFLE et de l'association PARLE pour leur accompagnement de qualité, leur professionnalisme et leur aide avec la mise en place des stages.

Un merci bien particulier s'adresse à tous ceux que j'ai eu comme apprenants en Français Langue Étrangère (FLE). Je les remercie de m'avoir transmis leur désir d'apprendre et de grandir professionnellement et personnellement. Grâce à leur participation et leur engagement tout au long de ce stage, j'ai pu leur proposer une formation et une démarche pédagogique adaptée à leurs besoins et à leurs objectifs de vie.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude à mes amis et à ma famille pour leur constant soutien et leurs encouragements. Je n'oublierai jamais nos échanges très fructueux qui m'ont aidé dans le choix de question de recherche et dans l'écriture de ce mémoire.

Table des matières

TABLE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	6
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	14
1.1 La structure d'accueil: l'association P.A.R.L.E.	14
1.1.1 Présentation de la structure.....	14
1.1.2 Activités de l'association et le public accueilli	17
1.1.3 L'équipe administrative et pédagogique.....	21
1.2 Organisation et fonctionnement du dispositif FLE.....	22
1.2.1 L'inscription et le planning des cours.....	22
1.2.2. Les formateurs	24
1.2.3 Le public d'apprenants.....	25
a) Présentation de l'effectif.....	25
b) Les profils linguistiques.....	28
c) La répartition par niveaux du CECRL.....	30
d) Les objectifs et les attentes	33
e) Les statuts administratifs.....	34
1.2.4 Le matériel et la salle de classe	35
a) Les locaux.....	35
b) Le matériel.....	38
1.3 Missions confiées durant le stage et autres taches effectuées.....	38
1.3.1 Le planning du stage.....	38
1.3.2 La période d'observation.....	39
1.3.3 Les cours de FLE.....	40
1.3.4 Le projet pédagogique.....	42
1.3.5 La création du groupe WhatsApp.....	45
1.3.6 Le Forom des langues du monde.....	46
Conclusion partielle.....	47
PARTIE 2 : QU'EST-CE QUE L'INTÉGRATION ?.....	48
2.1 Définition d'intégration.....	48
a) Définition.....	49
b) Insertion/ Intégration/ Assimilation/ Inclusion.....	49
c) Les étapes d'intégration.....	51

2.2	La politique d'intégration en France.....	52
	a) Les « intégrationnistes » et les « multiculturalistes ».....	52
	b) Les objectifs de la politique d'intégration en France.....	53
	c) Les mesures d'intégration des migrants.....	53
2.3	Les besoins d'adultes migrants face à l'intégration.....	55
	2.3.1 Dans une démarche d'intégration.....	55
	a) Migrant/ Immigré/ Primo-arrivant/ Étranger.....	55
	b) Les dimensions et les critères d'intégration.....	57
	c) La langue, facteur d'intégration et d'insertion.....	58
	2.3.2 Face à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue.....	61
	a) Un besoin ou une nécessité ?.....	61
	b) La question d'identité culturelle.....	63
	c) La question d'appropriation des savoirs.....	65
	2.3.3 Vers l'enseignement et l'apprentissage de la langue plus adapté.....	67
	a) Favoriser la communication et l'interaction.....	68
	b) Donner accès à la culture.....	71
	c) Encourager l'action sociale.....	72
	d) Privilégier l'approche par compétences.....	73
	La formulation de la question de recherche.....	76
	PARTIE 3 : EN QUOI LA PÉDAGOGIE DE PROJET PEUT RÉPONDRE À CES	
	BESOINS ?.....	79
3.1	Définition.....	80
3.2	Historique.....	82
	3.2.1 Les méthodes actives de l'Éducation nouvelle.....	82
	3.2.2 La politique de projet de l'Éducation Nationale.....	83
	a) Les projets éducatifs et culturels.....	83
	b) La décentralisation et le projet d'établissement.....	85
	c) Le projet d'accompagnement et la politique d'intégration scolaire.....	85
	d) La politique d'insertion professionnelle : le projet de formation.....	86
	3.2.3 La pédagogie de projet en didactique des langues étrangères.....	86
3.3	Les enjeux de la pédagogie de projet.....	88
	3.3.1 Les fondements théoriques.....	88
	a) Le concept de la pédagogie de projet.....	88
	b) Conceptions constructivistes : Jean Piaget (1986-1966).....	89
	c) Conceptions socio-constructivistes: Lev Vygotsky (1896-1934).....	90
	3.3.2 La pédagogie de projet en vue d'intégration des migrants.....	90

3.3.3	Autre choix pédagogiques en vue d'intégration : le projet d'écriture.....	92
3.3.4	Méthodologie de la conduite du projet.....	93
3.4	Dérives.....	95
	De la pédagogie de projet à la conception du projet.....	97
	PARTIE 4 : LE RETOUR D'EXPÉRIENCE SUR LE PROJET « CARNET DE VOYAGE ».....	99
4.1	Le choix du projet en vue d'intégration.....	99
4.1.1	Présentation du projet aux apprenants.....	100
4.1.2	Le choix du projet à visée culturelle.....	101
4.1.3	Les réunions d'informations.....	102
4.2	Planification pédagogique et réalisation	104
4.2.1	Séance introductive et le cahier des charges.....	104
4.2.2	Des séances de cours.....	104
4.2.3	La planification d'une séquence pédagogique et son déroulement.....	106
4.3	Évaluation.....	108
	CONCLUSION.....	111
	BIBLIOGRAPHIE.....	113
	SITOGRAFIE.....	116
	TABLE DES FIGURES.....	118
	TABLE DES ANNEXES.....	120
	ANNEXES.....	121

Table des sigles et des abréviations

AA :	Approche Actionnelle
AC :	Approche Communicative
AI :	Approche Interculturelle
BO :	Bulletin Officiel
CAI :	Contrat d'Accueil et d'intégration
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DAIC :	Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté
DALF :	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELF :	Diplôme d'Études en Langue Française
DGLFLF :	Délégation générale à la langue française et aux langues de France
DILF :	Diplôme Initial de Langue Française
FLE :	Français Langue Étrangère
FLI :	Français Langue d'Intégration
FLS :	Français Langue Seconde
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
FOS :	Français sur Objectifs Spécifiques
HCI :	Haut Conseil à l'Intégration
INSEE :	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
LE :	Langue Étrangère
MEN :	Ministère d'Éducation Nationale
OFII :	Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
PAC :	Projet Artistique et Culturel

- PACTE :** Projets d'Action Culturelles, Techniques et Éducatives
- PAE :** Projets d'Action Éducative
- PAI :** Projet d'Accueil Individualisé
- PPS :** Projet Personnalisé de Scolarisation
- RESS :** La revue européenne des sciences sociales
- TICE :** Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
- UE :** Unité d'Enseignement
- UPE2A :** Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Introduction

Être enseignant de langues aujourd'hui, c'est savoir élaborer un projet de formation qui tient compte de la demande et des besoins initiaux d'une telle formation. Lorsqu'il s'agit de sélectionner des contenus d'apprentissage et des outils d'enseignement, il faut garder à l'esprit les besoins, les objectifs, les attentes et les intérêts des apprenants, ainsi que les contraintes auxquelles doit se plier l'enseignant.

Plus globalement, cette réflexion s'inscrit dans le domaine de l'ingénierie de formation qui désigne un ensemble de démarches et de méthodes encadrant la conception et la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques adaptés et répondant aux objectifs précis. Cette démarche demande de développer une attitude réflexive sur le métier de l'enseignant et vise avant tout le développement des compétences de l'apprenant. Les premières questions que nous pouvons nous poser en tant que des professionnels de de français langue étrangère (FLE) sont : *Quels sont les différents défis de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères ? Quels sont ces facteurs qui jouent dans la réussite du parcours de formation linguistique ? Comment donner du sens à l'apprentissage ? Et quelles médiations et solutions pouvons nous proposer ?* C'est exactement dans cet état d'esprit que nous avons effectué nos deux expériences de stage et notre travail de recherche en Master Apprentissage et Didactique du Français Langue Étrangère (ADFLE) dans le cadre de UE SLF0111V Stage et Mémoire. Nous avons essayé de prendre du recul sur nos propres pratiques pédagogiques et de porter un regard critique sur l'enseignement des langues proposé dans les dispositifs FLE.

Durant notre première expérience de stage dans une unité pédagogique pour des élèves allophones arrivants (UPE2A) au collège Jean Moulin, à Toulouse, nous avons eu l'opportunité de découvrir les spécificités du public impliquant de jeunes migrants. Un élève allophone, c'est un élève qui, à l'origine, parle une autre langue que celle de la société dans laquelle il vit. Un élève migrant est celui qui migre d'un endroit à un autre, souvent dans un autre pays. C'était donc, d'une part, une occasion de nous tourner vers l'enseignement précoce des langues étrangères et le français langue de scolarisation (FLSco), afin de compléter notre formation universitaire qui vise essentiellement l'enseignement du FLE au public adulte ; d'autre part, nous avons toujours eu cette curiosité vers le public migrant et les questions de l'immigration et de l'intégration, car cela relève de notre vécu personnel en tant qu'une immigrante russe ayant immigré en France à l'âge de quinze

ans. A l'issue de cette première expérience professionnelle, nous avons surtout relevé le problème de cohésion de classe, de l'hétérogénéité des niveaux, de l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que le problème général de l'insertion dans la société française. Par conséquent, nous avons conclu que l'enseignement du français en UPE2A n'était pas toujours adapté aux besoins et aux attentes de jeunes migrants et qu'il n'y avait pas assez de mesures pour permettre une action de formation cohérente et efficace à destination de ce public. Cela nous a fortement confronté dans notre choix du stage de deuxième année et du sujet de mémoire.

Suite à notre réflexion sur le public migrant, nous avons pu réaliser notre stage de deuxième année de Master au sein de l'association Parle avec cette fois-ci, le public d'adultes migrants de niveau débutant et de niveau intermédiaire. Fondée en 2010, cette association cherche à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères et l'accès à la culture des pays étrangers. Son objectif principal vis-à-vis des apprenants de FLE, c'est l'enseignement et l'apprentissage régulier de la langue et l'insertion et l'intégration sociale. Or, notre premier constat de terrain était le manque d'investissement et de collaboration de la part des élèves, ainsi que le manque de repères face à leur nouvel environnement et leur apprentissage de français - d'où le sentiment d'être perdu, la tendance à s'isoler, la difficulté à communiquer et à interagir; nous avons aussi remarqué le manque de formation des enseignants bénévoles qui, n'étant pas des enseignants de métier, ne pouvaient pas forcément proposer un enseignement de langue adéquat et efficace qui serait adapté aux besoins du public migrant et conçu dans la perspective d'intégration. Nous nous sommes alors posées les questions suivantes : *Quelles conditions de la formation linguistique face au besoins d'intégration ? Faut-il qu'ils renoncent à leur identité d'origine pour construire une autre ou faut-il les aider à négocier entre les deux ? Quelle approche pour développer leur potentiel et les aider à l'insertion sociale, culturelle et professionnelle dans le pays d'accueil ?*

Comme le terme d'intégration est au cœur de notre problématique de stage, il convient de le définir dès à présent. Lorsque nous parlons d'« intégration », on la confond souvent avec le terme d'« insertion ». D'après le bulletin officiel de l'éducation nationale (n°6 du 31 août 2000), l'intégration désigne « toutes les formes de participation à la vie collective par l'activité, le respect de normes communes, les échanges avec les autres, les comportements familiaux, culturels et religieux ». Elle concerne la participation au niveau collectif et renvoie à l'idée d'appartenance à une communauté, alors que dans le cas de l'insertion, il s'agit plutôt de la participation à un niveau individuel « sans obligation d'adhérer au groupe social ou au groupe professionnel » (Suzie Guth, 1994, pp. 21-31). D'ailleurs, d'après les propos de Hervé Adami (2009, pp. 102-103), l'intégration est vue comme une étape de stabilisation et la suite logique du parcours d'insertion. Dans notre

mémoire, nous allons privilégier l'emploi du terme d'intégration que ce soit pour parler de l'intégration culturelle, sociale, professionnelle ou citoyenne, car il nous semble que ce terme est le plus approprié au regard du public ayant le besoin de sortir de l'isolement social et de faire partie d'une communauté. Nous allons considérer que l'insertion est une étape préalable à l'intégration. De ce fait, nous nous sommes demandées comment s'y prendre pour créer un programme de formation qui pourrait, d'une part, mieux les accompagner dans leur parcours d'intégration et dans l'acquisition de la langue du pays d'accueil et, d'autre part, apportera des solutions aux défis relevés en salle de classe. Notre souhait était de nous tourner vers une pédagogie ou des pratiques pédagogiques qui nous permettront d'enseigner autrement pour favoriser la collaboration, la cohésion et l'intégration sociale.

En faisant des recherches sur les différentes approches pédagogiques, nous avons considéré principalement les pédagogies dites « actives » qui mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Après avoir parcouru les travaux du pédagogue américain John Dewey (1859-1952), considéré comme l'initiateur de la « pédagogie du projet » et les travaux plus récents de Jean Vial, Philippe Perrenoud, Paul Boutinet et Michel Huber sur l'apprentissage par projet, nous avons finalement choisi de nous tourner vers la pédagogie de projet qui est d'ailleurs très présente dans notre pays d'origine mais pas très utilisée en FLE en France.

Issue des théories socio-constructivistes, cette pédagogie demande l'apprenant de construire ses propres savoirs à travers le travail par « projet ». L'enseignant, à son tour, assume le rôle du facilitateur d'apprentissage. D'après la définition du Ministère de l'Éducation Nationale, nous pouvons la définir comme « une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités fondé sur les besoins et les intérêts des enfants, les ressources de l'environnement et débouchant sur une réalisation concrète » (*Ministère de l'Éducation Nationale, 1992, p.48*). Il nous semble que cette approche s'avère être une solution d'action adéquate et efficace pour développer le potentiel de l'apprenant, réduire le risque de l'isolement social et l'amener à une plus grande autonomie et une prise de décisions. *Mais alors quels effets de la pédagogie de projet sur les apprentissages ? Quel type de projet permet un échange et un investissement important de la part de l'apprenant ? En quoi la pédagogie de projet serait facilitatrice de l'insertion sociale, culturelle et professionnelle des apprenants adultes migrants ? Quels sont ses éléments facilitateurs ?* En voulant démontrer l'utilité de cette démarche pour l'intégration sociétale des apprenants adultes migrants, nous avons choisi d'étudier la question suivante : *Quels éléments constitutifs de la pédagogie de projet sont facilitateurs de l'intégration des apprenants adultes migrants ?*

Afin de tester l'application de la pédagogie de projet, l'idée fut de proposer aux apprenants de FLE de participer à un projet pédagogique sous forme d'un atelier de langue facultatif, en dehors des cours de FLE habituels. Plus précisément, nous avons choisi de construire une séquence pédagogique autour du thème de la ville dans un cadre d'un projet « Carnet de voyage ». L'objectif premier était de leur permettre de se familiariser avec l'environnement de la ville et de se sentir plus à l'aise avec la société dans laquelle ils vivent. A la fin du projet, les apprenants devaient produire un carnet de voyage collectif rendant compte de leur vécu de la ville et des liens qu'ils ont déjà avec leur environnement quotidien. Ce projet devait contribuer au mieux à l'épanouissement personnel des élèves et au développement de la compétence pragmatique et socio-culturelle.

Pour pouvoir démontrer les bienfaits d'une telle pédagogie, nous avons envisagé au départ de faire une comparaison entre le « *groupe expérimental* » et le « *groupe de contrôle* » mais finalement, nous n'avons pas pu réaliser une vraie étude expérimentale ou obtenir de véritables résultats scientifiques, sachant que nous avons travaillé avec un seul groupe d'apprenants. Notre démarche d'investigation est plutôt de type exploratoire, étant plus descriptive et plus explicative et donnant un aperçu plus global du sujet de recherche.

Dans la première partie de ce mémoire, nous allons présenter le cadre de notre stage. Nous décrirons le fonctionnement de notre structure d'accueil et du dispositif pédagogique FLE avec ses spécificités et son public. Nous allons ensuite décrire les tâches qui nous ont été confiées et les différentes missions que nous avons pu menées sur le terrain.

Dans une deuxième partie, nous allons essentiellement nous intéresser à la problématique d'intégration des migrants en France et c'est ainsi que nous nous appuyerons sur les travaux de sociologues, les textes de lois et d'autres textes officiels en lien avec la question. Nous analyserons d'abord la notion d'intégration, ainsi que les trois concepts voisins- insertion, assimilation et inclusion ce qui nous permettra de dégager les étapes possibles du processus d'intégration. Nous allons également faire le point sur la politique d'intégration en France et les mesures qui ont été déjà mises en place. Ensuite, il s'agira de présenter les besoins visibles des migrants face à leur intégration et l'apprentissage de la langue, qui ne viennent pas forcément de leur choix personnel mais s'avèrent être une nécessité, voir une obligation dans leur parcours migratoire. Enfin, cela nous permettra de réfléchir à notre propre organisation pédagogique face à ces besoins et à la politique linguistique en vigueur, y compris notre choix de la pédagogie de projet en tant qu'une démarche pédagogique adaptée et un moyen d'action utile et efficace.

La troisième partie sera l'occasion de voir en quoi la pédagogie de projet peut répondre aux besoins manifestés par les apprenants adultes migrants en FLE et aux différents défis relevés en salle de classe et en quoi elle serait facilitatrice du processus d'intégration. Nous allons présenter l'ensemble de ses fondements théoriques, la politique de projet de l'Éducation nationale et sa place en didactique des langues étrangères. Une fois que nous avons décrit les quatre phases de sa mise en œuvre : élaboration, planification, réalisation et évaluation, nous présenterons des éléments constitutifs de la pédagogie de projet que nous jugeons facilitateurs du processus d'intégration, ainsi que les contraintes et les dérives susceptibles d'empêcher la réussite de la conduite de projet.

La quatrième partie sera consacrée à une analyse concrète de la mise en œuvre du projet « Carnet de voyage ». Nous allons d'abord justifier notre choix du projet conçu en vue d'intégration. Nous détaillerons ensuite notre démarche vis-à-vis de la planification et de la mise en œuvre du projet. Enfin, cela nous permettra de présenter notre démarche d'évaluation et des résultats auxquels nous avons pu arriver, afin de rendre compte des apports d'une telle pédagogie, mais aussi des difficultés rencontrées pendant la conduite de projet.. Cela sera aussi l'occasion de conclure notre formation universitaire et de concrétiser notre projet professionnel, autrement dit, présenter la suite logique de nos objectifs pédagogiques et professionnels, comme par exemple, les organismes ou le type de public vers lequel nous voudrions nous tourner, les méthodes ou les démarches que nous voudrions privilégier et les projets que nous voudrions mettre en place pour aller plus loin dans notre pratique pédagogique.

PARTIE 1 : PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE

Dans cette première partie du mémoire, nous présenterons la structure d'accueil dans laquelle nous avons pu réaliser notre stage, le contexte d'apprentissage dans le dispositif FLE et les tâches et les responsabilités qui nous ont été confiées. Il nous semble important de prendre en compte l'environnement dans lequel évoluent les différents acteurs de la structure pédagogique et de la formation linguistique en FLE, afin de pouvoir justifier la pertinence de notre sujet de mémoire et de notre problématique.

1.1 La structure d'accueil : l'association P.A.R.L.E.

1.1.1 Présentation de la structure

Intéressées par le public d'adultes migrants et par l'apprentissage par projets, nous avons pour attention de réaliser notre stage obligatoire de la deuxième année de Master ADFLE au sein d'une structure qui accueille ce type de public et qui est ouverte à la mise en place de projets pédagogiques et socioculturels de longue durée. Après de longues recherches d'une structure d'accueil à Toulouse, nous avons eu l'opportunité de réaliser notre stage pédagogique au sein de l'association *Promotion des Activités et de Rencontres en Langues Étrangères (P.A.R.L.E.)* du 7 janvier 2019 au 31 mai 2019 auprès d'un public d'adultes migrants de niveau A2-B1 du CECRL. C'était une occasion pour nous de faire une première approche du fonctionnement d'une association en France et de réaliser notre travail de recherche et d'expérimentation dans une ambiance cordiale et propice à la collaboration.

Fondée en 2010 et présidée par Monsieur Madani ABDESSADOK d'origine franco-algérienne, cette association s'occupe de la promotion de l'apprentissage des langues étrangères, y compris le français langue étrangère. Ayant été lui-même le formateur d'adultes et ayant formé plus de trois milles personnes en Algérie, il remarque à son arrivée en France en 2009 que « beaucoup d'étrangers ont du mal à s'intégrer, à percer le cercle sociétal ». C'est pourquoi en 2010, il décide de créer cette association qui s'impose comme une alternative aux centres de langues et centres de formation très concentrées sur la réussite et la maîtrise de la langue au détriment de la socialisation, de l'intégration et des intérêts des apprenants. Son objectif premier est d'inspirer le plus grand nombre de personnes d'aller à la rencontre d'autres langues et d'autres cultures. Elle cherche

également à favoriser l'autonomie et l'insertion sociale et professionnelle de ses inscrits et des membres de son équipe administrative et pédagogique.



Figure 1 : Le logo officiel de l'association P.A.R.L.E !

C'est à ce moment-là qu'il décide de donner un nom qui posséderait une connotation positive propre à une attitude d'un individu vis-à-vis de son apprentissage et de la société dans laquelle il vit. « PARLE ! » est à la fois un ordre, un conseil et une invitation donnée à la population francophone et non francophone. C'est un appel à la prise de parole qui est un passage obligé dans l'apprentissage des langues et qui est indispensable pour évoluer dans la société d'aujourd'hui. On dit souvent que pour progresser en langue, il faut la pratiquer, pour apprendre une langue, il faut la parler. C'est aussi un sigle signifiant *Promotion des Activités et de Rencontres en Langues Étrangères*. D'une part, l'association met l'accent sur les activités et les rencontres comme un moyen d'action important pour pouvoir réaliser ses objectifs. D'autre part, cela illustre l'un des objectifs principaux de l'association qui est la promotion de la compétence plurilingue et pluriculturelle, définie comme

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. » (Conseil de l'Europe, 2005, p.129).

D'ailleurs, le logo officiel de l'association présenté dans la figure 1 montre que la communication et l'enrichissement culturel sont au cœur de sa politique. Nous pouvons observer plusieurs éléments significatifs : les deux personnes qui sont en train de parler et la multitude de drapeaux de presque tous les pays du monde de deux côtés d'interlocuteurs. Son slogan s'avère être aussi puissant que son nom, car il est aussi mis sous sa forme impérative- « Apprend des langues et fais-toi des amis ! ». D'après ce slogan, il importe d'assumer que la langue est un principal vecteur de communication et son rôle est celui d'intégration linguistique et d'une cohésion sociale, car sa maîtrise et sa pratique permettent de « se faire des amis »- de créer des liens, et, de ce fait, multiplier des contacts sociaux et professionnels.



Figure 2 : La façade de la Maison des associations, à Saint-Agne

Le siège social de l'association se situe au niveau du quartier Saint-Agne, au 81, rue Saint Roch dans la Maison des Associations (voir la façade du bâtiment dans la figure 2) qui accueille chaque année plus de 200 associations toulousaines dans les différents domaines : la santé, le social, le sport, la culture, l'éducation et l'insertion. C'est un lieu municipal qui propose sur ses deux étages des salles de réunion, des bureaux, des salles de cours, des espaces d'exposition, ainsi qu'une salle informatique et l'espace pour faire des impressions. Cependant, l'association dispose d'accès à d'autres locaux et d'autres salles de cours prêtées et gérées par la mairie de Toulouse et se trouvant dans des quartiers différents :

- Petite salle communale Rancy au 10, rue Jean Rancy dans le quartier de Jeanne d'Arc d'une capacité d'accueil de 25 personnes et destinée aux cours de FLE (figure 3 a)

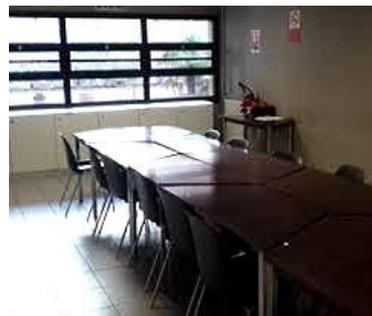


Figure 3 a. La salle Rancy

- Deux salles à côté de la salle Rancy au sein d'une Maison des Associations d'Arnaud Bernard, au 3 Rue Escoussières Arnaud Bernard, destinée aux cours de FLE (figure 3 b)

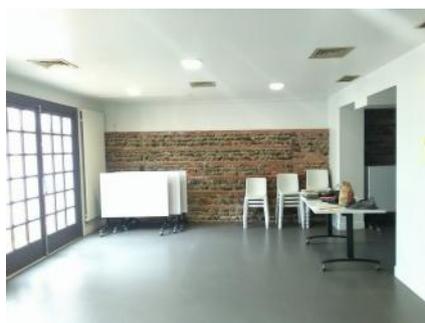


Figure 3 b) La façade de la maison des Associations d'Arnaud Bernard et l'une des deux salles de cours

- Plusieurs salles au sein du centre d'accueil des demandeurs d'asile (CADA)- France Horizon- au 50, route d'Espagne, destinée aux cours d'alphabétisation (figure 3 c)



Figure 3 c : Le bâtiment de France Horizon et l'une de ses salles

- Salle Castelbou au 22, rue Léonce Castelbou, d'une capacité d'accueil de 140 personnes destinée aux soirées multilingues dans un cadre d'un « café linguistique » (voir figure 3 d)



Figure 3 d : La salle Castelbou

1.1.2 Activités de l'association et le public accueilli

L'association Parle propose de nombreux services qui répondent à la demande de la population francophone et aux difficultés et aux besoins de la population non francophone majoritairement issue de l'immigration. Elle accueille chaque année des personnes qui veulent participer aux activités de l'association ou au contraire, qui veulent se rendre utile ou partager leur expérience. Il peut s'agir des bénévoles, des animateurs, des formateurs retraités, des touristes, des

étudiants internationaux, des retraités, des enfants ainsi que de toutes les personnes qui sont en situation précaire comme les demandeurs d'emploi, des primo-arrivants ou des réfugiés. Au résultat, chaque année, il y a plus de deux cents personnes qui osent participer à cette aventure.

Plusieurs fois par semaine, l'association propose d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères (LE)- principalement l'espagnol, l'italien, le portugais, l'anglais ou bien encore l'arabe, le chinois ou le japonais, proposés le mercredi et le samedi après-midi. Il y a également des cours d'anglais destinés aux enfants. (voir le planning des cours de la figure 4). Cependant, la majorité des cours sont consacrés aux cours de FLE et d'alphabétisation pour le public adulte migrant ou des touristes qui sont ici pour un court séjour (voir le planning des cours de la figure 7). Pour participer à ces cours, il suffit de prendre un rendez-vous avec le coordinateur pédagogique pour passer un entretien, remplir la fiche d'inscription et payer des frais d'adhésion. Il faudra également passer un test de positionnement pour déterminer le niveau en langue et pour pouvoir choisir des horaires de cours en fonction des disponibilités de la personne.

☐ MERCREDI	
16h30- 17h30 – Anglais pour enfants	
8h30- 20h00- Anglais avancé	
☐ SAMEDI	
Salle 1 :	Salle 2 :
16h30- 17h30- Arabe	14h00- 15h00 - Japonais
17h30- 18h30- Espagnol	15h00- 16h00 - Chinois
18h30- 20h00- Anglais débutant	16h00- 17h00 - Italien
	17h00- 18h00 - Portugais

Figure 4 : Le planning des cours en langues étrangères

En fonction de la demande et de la disponibilité des animateurs, il est parfois possible de participer à des ateliers de langues facultatifs qui ne sont pas des cours de langues habituels et qui peuvent prendre des formes variées- la forme d'un atelier culturel autour de thèmes comme le cinéma, la gastronomie, la littérature, la ville ou bien la forme d'un atelier à visée professionnelle autour du monde du travail et des études supérieures. Le but principal des ces ateliers est de créer un espace d'échange où les apprenants de différents niveaux pourront se rencontrer, se découvrir et partager leurs cultures et leurs manières de vivre.

Pendant la durée de notre stage, nous avons pu assister à trois types d'ateliers- un atelier de lecture qui prend lieu chaque mercredi après-midi, un atelier préparant les apprenants à passer l'examen officiel en langue française- le DELF Niveau B1/ B2 (Diplôme d'Études en Langue

Française) et le DALF Niveau C1 (Diplôme Approfondi de Langue Française), ainsi qu'un atelier de préparation à l'insertion professionnelle qui prépare les apprenants à la rédaction d'un CV ou d'une lettre de motivation et à l'étude des offres d'emploi. Nous avons également pu animer un atelier culturel « Carnet de Voyage » que nous avons mis en place pour pouvoir permettre aux apprenants de se familiariser avec l'environnement de la ville et être plus à l'aise dans la nouvelle société d'accueil.



Figure 5 : La soirée multilingue

Les personnes qui désirent de mettre en pratique les connaissances acquises en cours de langue, peuvent également participer à un café linguistique qui prend lieu chaque jeudi soir et est gratuit (figure 5). C'est un espace d'échange linguistique où c'est possible de pratiquer une langue étrangère de manière informelle et dans une ambiance détendue- autour d'un thé, d'un café ou d'un jeu ludique. Ces ateliers de conversation sont dans la plupart des cas animés par des locuteurs natifs ce qui permet d'apprendre encore plus vite. La salle accueille chaque fois entre 50 et 60 personnes.

Parfois, l'association met ses locaux à disposition d'autres organismes qui organisent des débats et des conférences autour des thèmes d'actualité, des questions d'interculturalité et d'apprentissage. Cela permet d'échanger ou de débattre sur des thèmes variés dans un cadre chaleureux. Au cours de notre stage, nous avons pu assister à une conférence sur la langue des signes, la langue maternelle « *Peut on oublier sa langue maternelle ?* » et la poésie russe, ainsi qu'à une séance d'orientation professionnelle animée par l'organisme de formation à destination du public migrant.

Pour s'ouvrir encore plus au monde extérieur, les inscrits aussi accès à la page Facebook de l'association, à la chaîne Youtube et au groupe WhatsApp, ce qui permet de programmer des sorties, de publier des événements et de se tenir au courant de l'actualité. Ils peuvent ainsi partager des informations ou tout simplement contacter les formateurs de langues ou le responsable de l'association.



Figure 6 : a) La visite guidée du musée du Vieux Toulouse

Enfin, chaque mois l'association Parle propose de participer aux sorties culturelles pour apprendre à connaître la ville de Toulouse. Il peut s'agir d'un pique-nique linguistique à l'intérieur du Jardin des Plantes, de la visite guidée d'une ferme pédagogique de Cinquante à Ramonville (figure 6 b), d'une sortie au cinéma près du Capitole ou encore d'une visite guidée du musée du Vieux Toulouse (figure 6 a). Ce musée, fondé en 1907 par l'association des Toulousains de Toulouse se trouvant dans un ancien hôtel sur la rue du May, raconte l'histoire de Toulouse à travers une riche collection de peintures, de faïences et d'un tas d'autres objets historiques. C'est une occasion pour ceux qui viennent d'arriver à Toulouse de mieux saisir les particularités de la ville et de la culture française



.Figure 6 : b) La sortie à la ferme de Cinquante

Les activités de l'association Parle sont ainsi diverses et variées, centrées d'avantage sur l'apprentissage, l'entraide et l'échange culturel. Comme le souligne le président de l'association, «toutes ces activités sont mises en place pour permettre l'apprentissage des langues de manière ludique et dans un climat convivial ». Ce genre d'activités aident les participants à se sentir à l'aise dans un groupe et créent l'ambiance nécessaire pour la socialisation et un apprentissage actif .

1.1.3 L'équipe administrative et pédagogique

L'équipe administrative de la structure d'accueil se compose de 3 personnes :

- Président : ABDESSADOK Madani
- Trésorière : KULIKOVA Johana
- Secrétaire : MOSKOROVA Hava

L'équipe pédagogique de l'association est principalement constituée de formateurs/trices et d'animateurs/trices bénévoles ainsi que de stagiaires se trouvant en stage d'observation ou en stage pratique d'enseignement. Souvent ce sont des stagiaires ou des étudiants bénévoles de l'université Toulouse- 2- Jean- Jaurès qui sont soit en Master 1, soit en Master 2 des Sciences du Langage ou en formation ADFLE. Ils viennent enseigner le FLE et s'occupent des cours d'alphabétisation destinés aux apprenants non francophones. Des cours de langues étrangères sont assurés par des intervenants natifs mais qui ne sont pas forcément formés à l'enseignement. Actuellement, on compte à peu près 9 formateurs qui s'occupent des cours de langues étrangères et 8 formateurs qui s'occupent de cours de FLE et d'alphabétisation.

L'association s'appuie également sur un large réseau de partenaires. Madani Abdessadok travaille essentiellement en partenariat avec l'université Toulouse Jean-Jaurès, mais aussi avec des organismes de traduction, des centres de tourisme, des centres d'animation, des écoles de langues, des musées et des centres de formation professionnelle. L'association s'occupe à la fois de l'insertion sociale de ses inscrits et de l'insertion professionnelle des membres de son équipe administrative et pédagogique. Elle les aide à élargir leur réseau de contacts professionnels, à créer des expériences et à trouver les différentes missions rémunérées.

Afin de pouvoir gérer un ensemble de l'équipe administrative et pédagogique, le président de l'association organise régulièrement des réunions de coordination qui permettent avant tout d'avoir une réflexion sur le fonctionnement général de l'association. C'est l'occasion pour faire le point sur les projets, les ateliers et les sorties en cours, de revoir le planning des cours et de rendre compte des difficultés rencontrées en salles de classe. Le but principal de ces réunions est de voir quels changements et quelles améliorations on pourrait apporter à l'organisation pédagogique de la structure, afin de rendre le fonctionnement de l'association plus optimal.

1.2 Organisation et fonctionnement du dispositif F.L.E.

Face aux besoins de la population non-francophone, l'association Parle propose des cours d'alphabétisation et des cours de français langue étrangère. C'est Monsieur Madani Abdessadok, le président de l'association qui gère le dispositif FLE et qui s'occupe de l'emploi du temps, de la répartition des apprenants, de la coordination des formateurs, de la gestion du programme des sorties culturelles et d'ateliers de langue. Son expérience en tant que formateur d'adultes en Algérie lui permet de s'adapter aux différents publics en fonction de leur besoins et de leur situation de vie- il sait concevoir et réaliser un plan de formation, animer une équipe ou les groupes de stages, gérer et accompagner des projets pédagogiques. Nous allons maintenant détailler le fonctionnement et l'organisation du dispositif FLE, ainsi que le type du public accueilli.

1.2.1 L'inscription et le planning des cours

Tout au long de l'année, l'association accueille des personnes désireuses de suivre des cours de langues proposés. L'inscription aux cours est ouverte toute l'année pour que les apprenants puissent commencer les cours dès qu'ils le souhaitent ou dès qu'ils en ont besoin. Cependant, même si les cours de langue sont gratuits, il faut quand même payer la cotisation annuelle qui s'élève à cinquante euros.

Chaque fois que la personne voudrait s'inscrire, le responsable du dispositif leur fait passer un entretien et leur demande de remplir un bulletin d'adhésion (voir l'annexe 1). Lors de l'entretien, la personne est interrogée sur sa situation familiale, son parcours scolaire et professionnel et son projet en France. De point de vue pédagogique, cette démarche permet d'évaluer leur niveau à l'oral, de connaître leurs besoins, leurs attentes, leur situation de vie, ainsi que leurs motivations. Il s'agit ensuite de passer un test de positionnement pour déterminer le niveau approximatif de l'apprenant. L'association propose de passer deux tests au choix- le test de positionnement en alphabétisation ou le test de positionnement en FLE. A la suite de cet entretien, il s'agit de guider la personne dans son choix des cours en fonction des disponibilités de l'apprenant et en fonction de l'emploi du temps. Cependant, la politique de l'association est telle qu'il n'y a pas d'une véritable inscription dans le groupe-classe - les apprenants sont bienvenus dans tous les cours indépendamment de leur niveau de langue. Il n'y a pas non plus de véritable suivi d'assiduité, car ils sont autorisés à venir quand ils le souhaitent en fonction de leurs disponibilités, ce qui fait que parfois il y a seulement trois apprenants présents et parfois, il en a une vingtaine. Par conséquent, le

formateur de langue se trouve en difficulté pour préparer des cours de langue adaptés en assurant la progression dans le temps.

Les cours d’alphabétisation et de FLE ont lieu du lundi au vendredi plusieurs fois par semaine. Chaque cours dure 1h30, ce qui permet de réaliser au moins quatre activités différentes d’une durée de 20 minutes. Comme nous pouvons le voir sur le planning des cours de la figure 7, les cours ont lieu soit dans la matinée de 9 heures à midi, soit dans l’après-midi de 13 heures et demie à 17 heures. Les cours de FLE sont repartis entre deux groupes de niveau- le groupe de niveau débutant (ce qui correspond en pratique au niveau A1.1-A2.1 du CECRL) et le groupe de niveau avancé (ce qui correspond en pratique au niveau A2.2- B1 du CECRL). Il s’agit ici des cours semi-intensifs qui, contrairement aux cours intensifs, n’envisagent pas une progression rapide. L’apprentissage peut s’étaler sur plusieurs mois, voir l’année entière et permet donc d’apprendre en profondeur et de façon continue.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
9h00 - 10h30	FLE DEBUTANT	FLE DEBUTANT	ALPHA		FLE DEBUTANT
10h30 - 12h00	FLE AVANCÉ	FLE AVANCÉ	ALPHA		FLE AVANCÉ
13h30 – 14h30	ALPHA		FLE DEBUTANT		
14h30 - 17h00	ALPHA		FLE AVANCÉ		
17h00 - 18h00			Atelier de lecture		
18h00 - 19h00			Atelier de préparation au DELF/ DALF		

Figure 7 : Le planning des cours et d’ateliers de FLE

1.2.2 Les formateurs

L’équipe pédagogique du dispositif FLE compte à peu près 9 formateurs de langues, qui sont soit des stagiaires soit des bénévoles. Monsieur Madani Abdessadok s’occupe de la coordination de l’équipe pédagogique. Il accueille chaleureusement chaque intervenant et veille à apporter de l’aide et des conseils.

La plupart des formateurs ne sont pas des enseignants de métier et n'ont pas eu de formation spécifique à l'enseignement du FLE, ce qui ne leur permet pas de planifier leurs cours ou de proposer un enseignement de langue très efficace ou adapté aux besoins du public en question. Enseigner, c'est avant tout anticiper. Le cours est difficilement réussi s'il est improvisé- il faut savoir définir des objectifs pédagogiques, concevoir des séquences pédagogiques et proposer un programme à long terme. C'est aussi un travail de « terrain » qui évolue et qui demande de s'adapter aux situations présentes. Nous pouvons citer comme exemple, le cas de Françoise qui est un ancien professeur de français. Elle vient à l'association Parle pour animer des ateliers de lecture qu'elle juge importants, car c'est un vecteur de la culture et de l'échange. Ayant été formée à l'enseignement du français dans les collèges et les lycées où la langue maternelle de la plupart des élèves est le français, elle trouve qu'il est difficile de s'adapter à un public pour qui le français n'a pas le même statut social. Elle a quand même essayé d'adapter ses cours et de choisir des textes proches du quotidien des apprenants et qui sont relativement faciles à lire et à comprendre. Cependant, nous avons trouvé que le niveau minimum nécessaire pour suivre ces ateliers était le B2 ou le C1, alors que la majorité des élèves avaient le niveau A2.2- B1.2 selon le CECRL. Il existe donc un écart entre les besoins des apprenants et ce que l'enseignant leur propose.

Malgré le manque de formation des enseignants bénévoles de l'association PARLE, ils sont toujours présents pour leurs apprenants et font toujours preuve de bienveillance et de respect. Ils sont là pour les accueillir et les accompagner dès leur arrivée dans l'association ou en France.

1.2.3 Le public d'apprenants

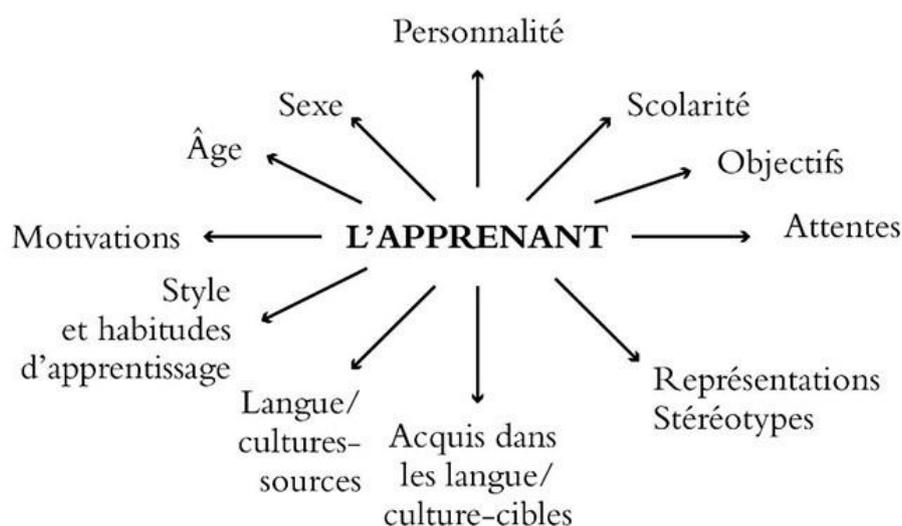


Figure 8: Les paramètres qui caractérisent le public d'apprenants (Jean-Defays, 2018, p.112)

Afin de pouvoir réaliser des cours adaptés, il est très important de connaître le public auquel nous allons faire face durant le stage. Le schéma de figure 8 présente les différents paramètres qui permettent de caractériser un public et qui influencent la manière dont ils appréhendent leur formation de langue et notre manière de concevoir un enseignement. Nous allons essayer de prendre en compte la majorité de ces paramètres, mais surtout les motivations, les objectifs et les attentes des apprenants.

a) Présentation de l'effectif

Il faut prendre en compte que le dispositif FLE accueille les apprenants tout au long de l'année indépendamment de la progression en salle de classe. Leur arrivée est continue et imprévisible. Les apprenants peuvent s'inscrire à tout moment dans l'année et ce sont eux qui décident si ils vont assister ou pas à certains cours- leur présence n'est pas requise et nous pouvons donc les qualifier d'apprenants « non captifs » qui sont en situation volontaire d'apprentissage. (d'après la définition de Janine Courtillon dans son livre *Élaborer un cours de FLE* , 2003, pp.12 et 16).

Comme il n'y a pas d'une véritable inscription pédagogique dans les groupes de niveau, l'effectif de la classe et les profils des élèves changent à chaque cours. Les enseignants ne sont pas tenus de certifier de leur présence ou de vérifier leur assiduité. Or, nous avons quand même essayé de rendre compte de cette diversité de profils au moyen d'une fiche de présence et d'un court questionnaire informatif destiné aux apprenants dans les deux groupes-classe de FLE du lundi matin. Le tableau synoptique (figure 9) ci-dessous permet de rendre compte de l'effectif de la classe et de la différence de profils à un moment donné de notre stage. Le classement est fait en fonction du sexe, de l'âge, du pays d'origine, de la langue maternelle et du nombre de langues étrangères parlées. Ce que nous n'avons pas montré dans nos deux tableaux synoptiques, c'est que tous les apprenants ont été scolarisés et ont exercé un métier ou une profession dans leur pays d'origine.

N°	Nom	Prénom	H/ F	Age	Pays d'origine	Langue maternelle	Autres langues parlées ou qui sont en cours d'apprentissage/ Niveau CECRL
1	AGUIRRE	Sebastien	H	33	Uruguay	Espagnol	Français A2
2	BENDIK	Tohas	H	24	Slovaquie	Slovaque	Anglais B1, Français A1
3	BOCEHI	Nelson	H	18	Italie	Italien	Anglais, Français A1
4	CARRION	Karin	F	37	Pérou	Espagnol	Français A2
5	FENLIZA	Marina	F	37	Brésil	Portugais	Français A2

6	GELBART	Galia	F	26	Israël	Hebreu	Anglais C1, Français A2
7	HASHIMATO	Mei	F	27	Japon	Japonais	Anglais B2, Français A2
8	HOANG	Thi Thao	F	35	Vietnam	Vietnamien	Anglais A2, Français A1
9	LAM	Huong	F	51	Vietnam	Vietnamien	Français A2
10	MARMOLEJO	Mariana	F	25	Mexique	Espagnol	Français A2
11	MENDOZA DIAZ	Andzeina	F	33	Venezuela	Espagnol	Français A2
12	NARCISO	Fernanda	F	19	Portugal	Portugais	Anglais B1, Français A2
13	PALOMINO	Elmer	H	33	Pérou	Espagnol, Quechua	Français A2
14	SABOLLA	Jacqueline	F	41	Venezuela	Espagnol	Italien B1, Français A2
15	SANCHBARIEZ	Marcila	F	24	Chili	Espagnol	Français A2
16	WHYTE	Jordan	H	21	Irlande	Anglais	Allemand B1, Français A1

a) Groupe 1 (niveau débutant)

N°	Nom	Prénom	H/ F	Age	Pays d'origine	Langue maternelle	Autres langues parlées ou en cours d'apprentissage
1	ABAZA	Amal	F	23	Tunisie	Arabe	Anglais A2-B1, Français A2-B1, Allemand A1
2	BANOS	Marilia	F	26	Brésil	Portugais	Espagnol A2, Anglais C2, Français B2
3	COZZO	Chiara	F	29	Italie	Italien	Anglais B1, Français B1
4	GABOARDI	Giorgio	H	38	Italie	Italien	Français B1
5	HEINZEN	Liliane	F	37	Brésil	Portugais	Français A2-B1
6	MACEDO	Julia	F	17	Brésil	Portugais	Français A2-B1, Anglais A2
7	MINGUEZ	Luis	H	44	Espagne	Espagnol	Anglais C1, Français B1
8	MONTENEGRO	Jaqueline	F	21	Brésil	Portugais	Espagnol A2, Français B1
9	RABHI	Amna	F	20	Tunisie	Arabe	Français B1
10	RAMOS	Sonia	F	50	Colombie	Espagnol	Français B1
11	ROA ORTIZ	Laura	F	24	Colombie	Espagnol	Anglais B1, Français A2-B1
12	TOUZE	Tatiana	F	49	Russie	Russe	Anglais B1, Français B1
13	VERDIER	Beatriz	F	28	Brésil	Portugais	Anglais B2, Espagnol B1, Français B1
14	WEBER	Grazia	F	38	Italie	Italien	Anglais C1, Allemand B2, Espagnol B2

b) Groupe 2 (niveau avancé)

Figure 9 : Le tableau synoptique des apprenants de FLE dans le groupe 1 et 2 du lundi matin

En se basant sur ces informations, nous avons pu les analyser et les traduire en quelques données chiffrées que nous allons présenter ci-dessous sous forme de graphiques de nature différente. Cependant, les résultats obtenus ne peuvent pas être appliqués à la situation dans tous les cours de FLE compte tenu du constant changement des profils et de l'effectif de la classe. Cela est dû au fort absentéisme, à l'abandon des cours et à l'arrivée constante de nouveaux apprenants, Ce qui compte aussi, c'est la localisation géographique de la salle de classe et les horaires de cours. Par exemple, nous n'aurions pas forcément les mêmes résultats dans le cours de FLE de mardi matin qui se passent dans une salle éloignée du centre de la ville ou dans les cours d'alphabétisation

du lundi après-midi, car certains sont disponibles uniquement le matin et d'autres vont choisir de venir uniquement l'après-midi. Nous allons donc rester à l'échelle de nos deux groupes-classes du lundi matin en espérant que nos résultats se rapprochent de la réalité dans d'autres salles de classe.

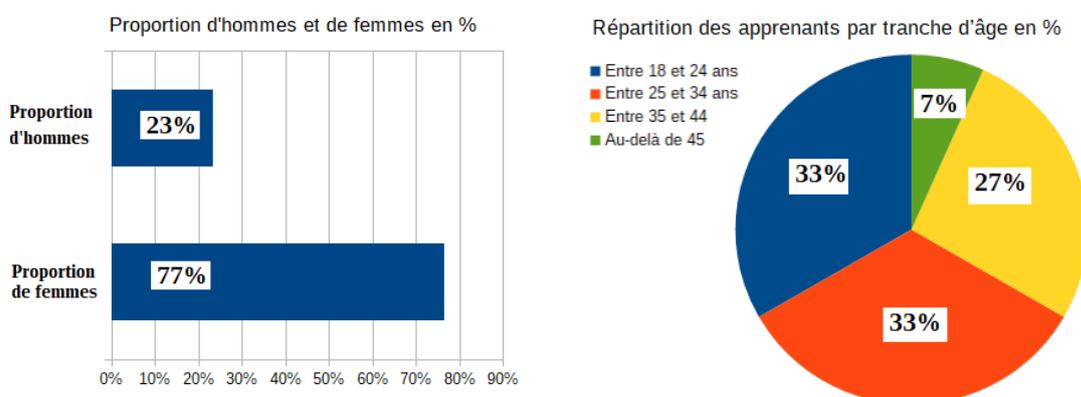


Figure 10 : a) Répartition des apprenants par tranche d'âge b) Proportion d'hommes/ femmes

Grace à des données recueillies, nous pouvons affirmer qu'en moyenne on retrouve entre 11 et 15 apprenants dans le groupe de niveau débutant et entre 15 et 18 élèves dans le groupe de niveau avancé. En ce qui concerne l'âge des apprenants, cela peut aller de 17 ans à 52 ans. La tranche d'âge la plus représentée est celle de 18 ans à 24 ans avec 33% et celle de 24 à 34 ans avec également les 33 % contre les 27 % de personnes âgées de 34 ans à 44 ans et contre les 7 % des personnes qui ont plus de 45 ans (voir le graphique circulaire de la figure 10 a). Si nous regardions maintenant le deuxième graphique (la figure 9 b), nous pouvons constater que les cours du matin rassemblent un public composé majoritairement de femmes- avec les 77 % de femmes contre les 23 % d'hommes. Par conséquent, il est important de considérer les spécificités du public de femmes dans la conception de nos cours, à savoir les thèmes que nous allons choisir et les objectifs que nous allons viser.

b) Les profils linguistiques

Les apprenants viennent d'horizons divers et variés- plus de 16 pays différents, mais surtout des pays hispanophones où l'espagnol est la langue officielle ou co-officielle : Espagne, Argentine, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, République dominicaine, Mexique, Pérou et Venezuela, notamment des pays d'Europe, des pays de l'Est et des pays d'Afrique. Nous pouvons constater d'après le graphique de la figure 11 que les trois langues les plus représentées sont espagnol, portugais et italien- trois langues latines très proches l'une de l'autre et très proches du français. Il ne s'agit pas non plus de nous adapter complètement à ces profils linguistiques, car nous risquons de laisser de côté d'autres profils qui demandent parfois beaucoup plus d'effort d'explication et d'adaptation comme l'apprenant japonais ou l'apprenant chinois. Mais il faut quand même en tenir

compte, surtout pour la discipline et la gestion de la classe, lorsque nous envisageons le travail en groupe et les discussions qui demandent de faire la comparaison entre les pays d'origine. Cela nous permet aussi d'identifier plus facilement les stratégies d'apprentissage employées par des élèves.

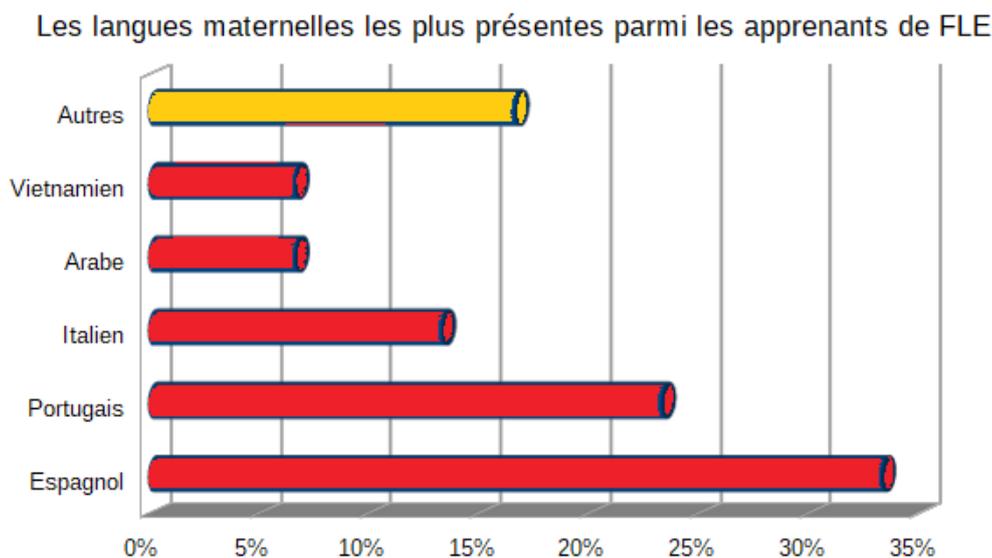


Figure 11 : Les langues maternelles les plus présentes parmi les apprenants de FLE

Nous pouvons aussi affirmer que la plupart des apprenants dans le dispositif FLE parlent au moins deux langues étrangères, voir plus (63 % contre les 37 % de ce qui apprennent uniquement le français langue étrangère- voir le graphique de la figure 12 ci-dessous).

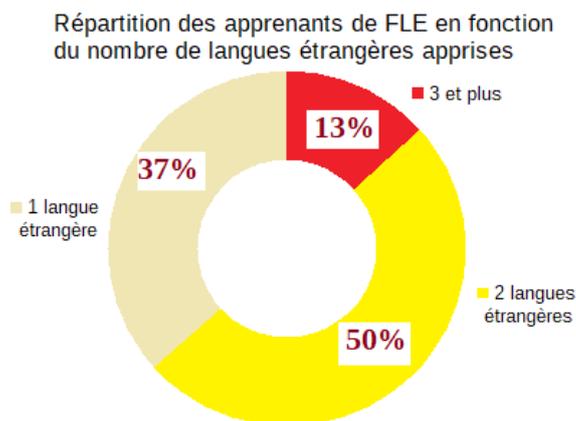


Figure 12 :Répartition des apprenants de FLE en fonction du nombre de langues étrangères parlées

Il s'agit donc dès le départ du public plurilingue capable de parler au moins trois langues différentes. D'ailleurs, pour pouvoir tenir compte de cette richesse linguistique et culturelle, le Conseil de l'Europe met le plurilinguisme au cœur de ses préoccupations et nous invite donc à

privilégier une approche plurilingue qui « ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2005, p.11). Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères doit être envisagé dans une perspective plurilingue et multiculturelle, où les langues sont en interaction les unes avec les autres. La connaissance de plusieurs langues étrangères est donc un atout non négligeable.

D'après Nathalie Auger dans son ouvrage *Comparons nos langues* (2005, cité par Goi, 2015, p.96), « les habilités linguistiques d'élèves allophones [dont la langue maternelle n'est pas celle du pays dans lequel ils se trouvent] dans leur langue première permettent de développer des compétences métalinguistiques [relatifs au métalangage] au service de l'appropriation du français». Son idée est que la compétence bilingue, aussi applicable à la compétence plurilingue facilite d'avantage l'acquisition d'une langue étrangère grâce aux connaissances métalinguistiques déjà présentes. Par conséquent, un apprenant ayant acquis plusieurs langues aura d'avantage la facilité à apprendre le français grâce aux connaissances métalinguistiques et aux stratégies d'apprentissage développées ultérieurement mais aussi grâce à la comparaison continue entre les langues. Il ne s'agit plus de simplement acquérir la « maîtrise » d'une langue mais de faire appel au bagage linguistique et aux connaissances déjà présentes.

C'est pourquoi d'ailleurs, nous devons être vigilants quant à la progression de nos apprenants – ils seront avantagés sur les autres si ils maîtrisent déjà une ou plusieurs langues latines qui sont très proches du français. Par exemple, une apprenante espagnole peut parvenir à un niveau A2 en trois mois alors qu'il faudra une année entière pour un apprenant chinois. Les personnes parlant plus de deux langues étrangères auront également la tendance à progresser plus vite.

c) La répartition par niveaux du CECRL

Les apprenants sont repartis en deux groupes de niveaux : le groupe 1 de niveau débutant et le groupe 2 de niveau avancé, cependant cette répartition n'est pas du tout indicative des niveaux de langue et des compétences décrites par le Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECRL). En tant que des enseignants de langues étrangères nous sommes souvent amenés à suivre le cadre CECRL qui est utilisé dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays partout dans le monde. Conçu et publié en 2001 par le Conseil de l'Europe,

c'est un outil qui définit les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de différentes compétences et des savoirs-faire et qui permet ainsi de se fixer des objectifs d'apprentissage et d'évaluer les compétences en langue.

Malheureusement, jusqu'à aujourd'hui le choix du groupe de langue et le passage d'un niveau à l'autre sont laissés à l'initiative des apprenants et non pas des formateurs au sein de l'association Parle. Par conséquent, nous nous sommes vite rendu compte d'un grand écart de niveau au sein de chaque groupe. Les apprenants avaient des niveaux de français allant du débutant complet A0- A1.1 au niveau très avancé B2-C1. Après avoir travaillé avec ces élèves en tant que des bénévoles et ensuite, en tant que des stagiaires, nous avons pu nous rendre compte des causes de ces différences et des améliorations à apporter. Ce que nous avons pu constater, c'est d'abord, la présence d'apprenants de niveau avancé dans le groupe de débutants et la présence de certains apprenants à tous les cours de FLE proposés par l'association, y compris les cours d'alphabétisation - indépendamment de leur niveau. Nous avons aussi eu des débutants complets qui n'avaient jamais appris le français avant et qui avaient donc besoin d'un suivi plus personnalisé, alors que le niveau du groupe de débutants correspondait en réalité au niveau A1.2- A2.1 du CECRL. Les causes de ce mélange de niveaux sont multiples- soit parce que l'horaire de cours convient le plus, soit parce que les niveaux avancés voulaient revoir les bases de la grammaire française pour les débutants ou parce qu'ils cherchaient à assister à tous les cours ne voulant rien manquer des cours gratuits. Cette situation inhabituelle oblige le formateur de langues de préparer chaque séance de cours pour au moins cinq niveaux différents : A1, A2, B1, B2, C1 et parfois pour le niveau Alpha- une tâche quasiment impossible qui ne permet pas un apprentissage efficace qui pourrait satisfaire les besoins de tous.

Afin d'améliorer l'enseignement du FLE et les conditions d'apprentissage dans salle de classe, nous avons dû apporter des changements au système de répartition des apprenants dans les groupes de FLE. Cependant, il faut tenir à l'esprit, que nous ne pouvions pas créer d'autres groupes de niveaux ce qui nous a contraint à garder quand même un certain mélange de niveaux au sein de chaque groupe. Pour améliorer la situation, il a d'abord fallu revoir le ou les niveaux correspondants à chaque groupe-classe en accord avec les niveaux décrits par le CECRL et en accord avec le niveau moyen de chaque groupe. Nous avons ensuite consulté le référentiel de compétences pour pouvoir établir un descriptif de ce qui doit être acquis à chaque niveau d'apprentissage.

En même temps, nous avons passé au classement plus précis des apprenants, afin de pouvoir former des groupes plus homogènes. Nous nous sommes d'abord opposées à la possibilité des apprenants de suivre plusieurs cours de langues dans les groupes de niveaux différents. Ensuite,

notre choix était de recourir au test de positionnement rapide sous forme d'un QCM pour avoir une idée approximative de niveau de chaque apprenant. Ce test propose de répondre à 45 questions et permet d'avoir une correction immédiate (voir le document présenté dans l'annexe 2). Il est facile d'utilisation lorsqu'il s'agit de déterminer rapidement le niveau approximatif de l'élève, mais il se base principalement sur la maîtrise de la compétence grammaticale et ne permet pas de bien cibler le niveau dans chacune des 4 compétences langagières- l'expression et la compréhension orale et écrite. Cependant, ce moyen d'action nous semble être le plus approprié et le plus pertinent compte tenu du cadre didactique de l'association.

Pour pouvoir se rendre compte des contenus linguistiques qui seront à développer dans chaque groupe- classe et sachant que le dispositif FLE ne dispose que de deux groupes de FLE distincts, il a fallu jongler entre les différents niveaux du CECRL. Nous avons conclu que le groupe dit « FLE débutant » correspond au niveau A1.1- A2.1, dont l'objectif est d'aller vers le niveau A2.2. Il faut se référer à la description du niveau A1 et A2 du CECRL. (figure 13 a)

A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Figure 13 a) Extrait du tableau du CECRL – Niveaux communs de référence A1-A2 (2005, p.25)

Quant aux grands débutants et aux nouveaux arrivants en France de niveau A1.0 dont l'objectif sera d'aller vers le A1.1, l'idée est de les envoyer dans le groupe Alpha qui ne compte pas beaucoup d'élèves (jusqu'à trois élèves maximum) et qui pourrait accueillir d'autres apprenants. Cela permettrait aux apprenants de s'adapter petit à petit à la langue française et de ne pas se sentir trop perdu par rapport aux niveaux plus avancés. Le formateur va devoir s'occuper à la fois des Alphas et des grands débutants. Le niveau A1.1 peut être validé par le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) qui sert du cadre de référence et qui valide le niveau minimal de maîtrise du français selon le CECRL avant de pouvoir ensuite passer le DELF A1.

Le deuxième groupe dit « FLE avancé » correspond au niveau A2.2- B1.2, dont l'objectif est d'aller vers le B1.2 confirmé ou le B2. Le tableau ci-dessous (figure 13 b) résume les principales catégories d'utilisation de la langue à un niveau A2 et un niveau B1. Lors de la conception de nos cours, nous nous sommes d'un coté appuyés sur un tableau du CECRL (2005,

p.25-27) présentant les niveaux communs de référence à l'échelle globale et à l'échelle d'une grille d'auto-évaluation (voir l'annexe 3a et 3b), ainsi que sur les deux descriptifs de compétences du niveau- A1 Introductif ou Découverte et du niveau A2/ B1 Intermédiaire ou usuel pris sur le site de l'Institut Catholique de Toulouse et établi par Institut Universitaire de Langue et de Culture Françaises (IULCF). (voir l'annexe 3 c). L'avantage des ces derniers est qu'ils proposent le descriptif et l'enseignement entre deux niveaux du CECRL- le A2 et le B1.

B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Figure 13 b) Extrait du tableau du CECRL – Niveaux communs de référence A2-B1 (2005, p.25)

En ce qui concerne les niveaux très avancés B2 et C1 qui ne sont pas nombreux, mais qui sont quand même présents, nous avons décidé de les diriger vers trois ateliers de langues qui sont d'avantage adaptés à leur niveau- un atelier culturel de lecture, un atelier visant l'insertion professionnelle qui s'occupe de la rédaction des CV, des lettres de motivation et d'une étude des offres d'emploi et un atelier de préparation à l'examen officiel en langue française- le Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF) Niveau B1 nécessaire pour l'acquisition de la nationalité française, le DELF B2 nécessaire pour la reprise d'études en Licence à l'université et le DALF Niveau C1 (Diplôme Approfondi de Langue Française) nécessaire pour s'inscrire en Master.

d) Les objectifs et les attentes en FLE

Pendant une période d'observation des cours et en amont de la programmation de notre stage, nous avons demandé à nos futurs apprenants de FLE de répondre à un court questionnaire informatif présenté en annexe 4. L'objectif de cette démarche était d'avoir une première idée du public auquel nous allons enseigner, afin de pouvoir concevoir un programme de formation approprié. Au total, nous avons pu interrogé 30 apprenants dans les deux groupes du lundi matin. Ils devaient donner des informations relatives à leur profil, leur parcours scolaire et professionnel, leur projet de vie en France et leurs attentes par rapport à l'enseignement du français. Pourquoi alors y a-t-il une arrivée constante de nouveaux apprenants ? Quelle est la raison principale de leur venue en France ? Souvent, il s'agit des personnes qui sont à la recherche d'une vie meilleure et plus confortable. Ils viennent donc pour fuir les conditions de vie difficiles dans leur pays.

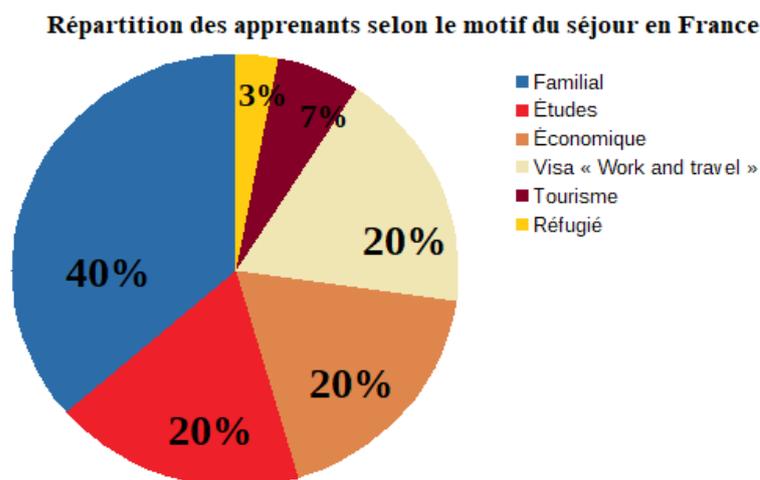


Figure 14 : Répartition des apprenants selon le motif de séjour en France

Si nous regardons la répartition des apprenants de la figure 14, nous allons remarquer que leur premier motif de venue en France est le motif familial (40 % d'apprenants), que ce soit pour faire un mariage, pour un regroupement familial ou pour une courte visite d'un membre de la famille. D'autres y viennent pour faire des études (20%), car souvent les frais d'inscription et les opportunités scolaires sont plus avantageuses qu'ailleurs. Ils sont là également pour des raisons économiques – pour venir travailler en France, que ça soit dans un cadre d'une mission, d'une recherche ou dans un cadre d'un visa « Work and travel »- un visa vacances-travail qui permet de séjourner en France pendant un an pour faire du tourisme et travailler en même temps. Enfin, certains d'entre eux sont venus pour tout simplement faire du tourisme pendant une courte période (7%) ou pour des raisons politiques (3%) comme dans le cas d'un apprenant réfugié qui est venu en France pour fuir l'insécurité de son pays.

Leur projet en France peut être différent de leur premier motif de venue en France, c'est pourquoi nous avons également classé les apprenants selon leurs objectifs de séjour en France. (voir la figure 15). D'après les données obtenues, ils sont avant tout à la recherche d'un emploi et visent donc l'insertion et l'intégration professionnelle. D'autres voudraient reprendre les études ou se concentrer sur l'apprentissage de la langue française. Quelques uns d'entre eux sont là pour faire uniquement du tourisme et visent un échange culturel et un apprentissage mutuel de la langue française.

Nous pouvons également remarquer que la plupart d'entre eux souhaitent s'y installer durablement. Certains visent même l'assimilation et l'obtention de la nationalité française. Il s'agit donc d'un public majoritairement migrant dont les spécificités vont être détaillées dans la partie 2 du mémoire.

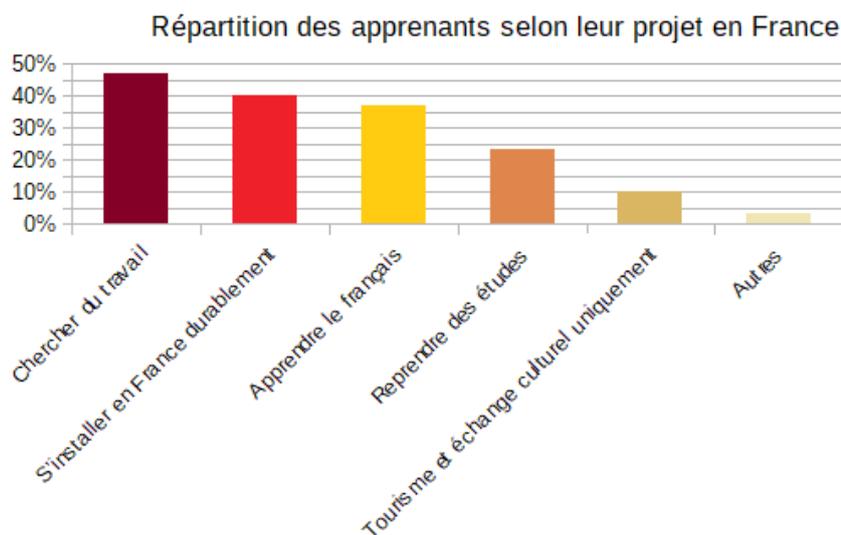


Figure 15 : Répartition des apprenants selon leur projet en France

e) Les statuts administratifs

Le public d'apprenants peut également être caractérisé par son statut administratif. En effet, les statuts administratifs des personnes migrantes nous renseignent d'avantage sur leurs parcours, leurs projets de vie et leurs situations parfois précaires. Certains ont vécu des situations difficiles dans leurs pays d'origine comme l'exil, la séparation avec leur famille, l'absence ou le manque de scolarisation. Ils peuvent également éprouver de nombreuses difficultés à s'adapter dans un nouveau milieu de vie et leur venue en France peut donc être mal vécue. Il arrive même qu'ils aient des réactions de rejet par rapport à la langue du pays d'accueil dont ils ne voient pas l'intérêt. Il peut s'agir d'une part, d'un statut administratif relativement stable, comme dans le cas d'étudiants et de travailleurs migrants, des migrants qui sont venus rejoindre un membre de leur famille dans le cadre du regroupement familial, des réfugiés, des européens de l'espace Schengen qui peuvent circuler librement sur la plupart des territoires de l'Europe, des résidents de longue durée ou bien d'immigrés ayant déjà obtenu la nationalité française. D'autre part, leur statut peut être relativement précaire comme dans le cas des demandeurs d'asile, des résidents de courte durée et des détenteurs d'un récépissé- d'un titre de séjours temporaire très court. Certains n'ont pas de statut et sont donc qualifiés de « sans papiers ». Dans nos cours, nous avons eu un public dans une situation administrative plutôt stable, à l'exception d'un seul apprenant réfugié ou de ceux qui avaient un récépissé. La plupart ont obtenu des titres de séjours d'une durée d'un an ou de deux ans et des cartes de résident de 10 ans. Il y avait une apprenante qui avait déjà obtenu la nationalité française, même si elle ne maîtrisait pas encore suffisamment le français pour être à l'aise dans la vie

quotidienne. Cependant, la plupart d'entre eux n'avaient pas la stabilité au niveau social et professionnel.

Au résultat, il s'agit d'un public très hétérogène mais guidé par une grande motivation pour maîtriser la langue française en vue d'une intégration dans la société du pays d'accueil que ce soit pour l'intégration linguistique, culturelle, sociale, institutionnelle ou professionnelle. C'est pourquoi nous allons nous intéresser plus particulièrement dans la partie 2 au concept d'intégration, à la politique d'intégration et aux critères qui permettent d'évaluer le degré de réussite du parcours migratoire ainsi qu'à la politique linguistique vis-à-vis l'apprentissage de la langue française dans une perspective d'intégration.

1.2.4 Le matériel et la salle de classe

a) Les locaux

Du point de vue didactique, la salle de classe se définit comme « un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre l'enseignant et les apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistiques » (Cuq et Gruca, 2017, p.113). L'aménagement et l'environnement de la classe peuvent donc avoir un impact direct sur les apprentissages et le degré de participation, d'interaction et de communication en classe. Comme le remarque Michel Billières dans son article *Espace et correction phonétique* sur le site *Au son du FLE (2015)*, « l'organisation de l'espace classe est de nature à encourager ou entraver la communication ». Elle est donc essentielle et ne doit pas être négligée. « Certaines configurations sont peu propices à l'instauration de l'activité communicative », d'autres, au contraire, sont favorables à la communication. C'est pourquoi, il est essentiel de considérer la localisation et la configuration de la salle de classe qui peuvent être déterminants pour nos choix méthodologiques et le type de relations que nous voudrions y établir.

Les cours de langue dans le dispositif FLE se passent principalement dans les locaux de la Salle Rancy et de la Maison des Associations d'Arnaud Bernard, situés dans le quartier de Jeanne d'Arc. Les cours d'alphabétisation sont donnés dans un quartier de Saint- Pierre dans les différentes salles de France Horizon. Nous allons maintenant décrire les différentes configurations de ces salles de classe.

La salle de cours la plus utilisée est la petite salle Rancy d'une capacité d'accueil de 25 personnes avec au total 22 places assises (voir la photo et le schéma de la figure 16). Son configuration est en forme de rectangle dit de style conférence. On considère que ce type

d'aménagement d'espace n'est pas très favorable à la communication et au travail en groupes, car les apprenants, réunis autour d'une table rectangulaire se trouvent trop éloignées les uns des autres, ce qui fait que le contact visuel et la prise de la parole sont très limités. Les déplacements de l'enseignant sont également rendus difficiles, car il ne dispose que de peu d'espace pour pouvoir circuler librement à l'intérieur de la salle. De plus, la salle n'est pas très équipée, car elle ne dispose que d'un petit tableau blanc et des feutres.

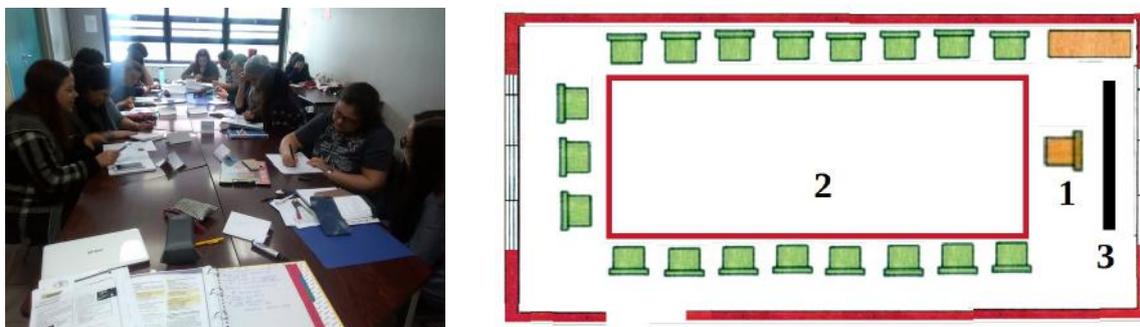


Figure 16 : La salle de classe Rancy : a) la photo de la salle- le groupe de lundi b) Configuration rectangle style conférence (1- Place de l'enseignant, 2- Place des apprenants, 3- Tableau blanc)

Le manque d'équipement et d'aménagement d'une salle de cours est un problème très courant dans les associations qui ne disposent de ces propres salles de cours. Les cours de langues se déroulent dans les salles communales qui sont à chaque fois généreusement prêtées à l'association par la mairie et la communauté de la ville. Ce sont des salles polyvalentes qui peuvent être utilisées non seulement pour faire un cours mais aussi pour organiser une conférence, une réunion ou accueillir un événement. La configuration de la salle est donc souvent imposée et il n'est pas possible de l'aménager à notre façon. D'ailleurs, Jean-Pierre Cuq et Gruca confirment que « la classe est un lieu organisé par le maître, en fonction du degré de liberté que lui accordent l'institution, le système scolaire et, finalement, la société pour le compte desquels il opère » (2017, p.114), ce qui fait que le lieu d'apprentissage ne peut pas être toujours adapté aux besoins des élèves et il faut donc tenir compte de cette contrainte spatiale.

Les cours et les ateliers du vendredi matin se passent dans les deux salles de la maison des associations d'Arnaud Bernard (figure 17), pas très loin de la salle Rancy. Ce sont deux salles très spacieuses, dont la configuration est libre. Les tables sont mobiles et empilables ce qui permet de choisir notre propre organisation de la salle de classe en fonction des activités prévues- que ce soit pour faire un cours centré sur le maintien de l'écoute, faire un débat, travailler en petits groupes ou



Figure 17 : Les salles de la maison des associations d'Arnaud Bernard
 a) La photo b) Configuration sous forme rectangle c) Configuration en fer de cheval
 (1- Place de l'enseignant, 2- Place des apprenants, 3- Tableau blanc)

pour utiliser un espace vide pour des jeux ou le théâtre. Le seul inconvénient est que les salles sont uniquement dotées d'un petit tableau blanc- il n'y a pas de projecteur ou de possibilité d'utiliser l'ordinateur ce qui n'est pas du tout adapté à l'utilisation de nouvelles technologies comme les TICE (les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et de méthodes de langues modernes et interactives qui se basent d'avantage sur les supports audiovisuels.

La configuration choisie par les stagiaires lors des cours du vendredi matin est sous forme de rectangle. Nous avons à notre tour privilégié la configuration en « fer de cheval » ou tout simplement en U.. Cette configuration spatiale convient parfaitement aux ateliers d'expression orale et à l'approche communicative, car elle encourage la communication, l'échange, le dynamisme et permet à l'enseignant de gérer ses mouvements selon les besoins de la classe. Il peut se déplacer dans tous les sens à l'intérieur et à l'extérieur de la zone de U- il va se servir d'avantage de la zone à l'intérieur de U pour s'adresser à la classe, montrer son autorité et obtenir une attitude de l'écoute de la part de tout le monde. La zone à l'extérieur de U sert à donner des consignes ou des explications, à apporter une aide individuelle ou inviter à s'exprimer. De plus, les tables disposées d'une telle façon permettent aux apprenants de voir facilement ses voisins, l'enseignant et le tableau en face. Il nous est arrivé également d'aménager l'espace de classe en petit îlots où les apprenants étaient repartis sur des groupes de tables rectangulaires mitoyennes. Une telle configuration favorise et facilite le travail en groupes, les échanges, ainsi que la coopération. Elle est propice à la collaboration et à la créativité.

b) Le matériel

Les salles de classe n'étant pas très bien équipées, il est nécessaire d'apporter son propre matériel de travail- l'ordinateur, les enceintes, le projecteur, les feutres, brosse effaceur et parfois même un tableau blanc. Nous n'avons pas non plus d'accès à l'internet ou à la salle informatique. Celle qui est proposée le mercredi et le samedi après-midi à la maison des associations Saint-Agne ne dispose que d'un seul poste avec un accès internet. Nous n'avons donc pas la possibilité d'utiliser des ressources pédagogiques en ligne ou d'utiliser les TICES pour notre projet pédagogique « Carnet de voyage ».

Pour les impressions des supports de cours, il faut se rendre dans les locaux de France Horizon sur route d'Espagne le lundi après-midi ou le jeudi matin. Ce n'est pas du tout pratique, car nous préparons souvent nos cours de lundi à la fin de la semaine. C'est pourquoi nous avons du demander de nous fournir une carte Corep qui nous permettait de faire des impressions à l'université et aux centre Corep près de chez nous.

En ce qui concerne les manuels de langues mis à disposition des formateurs, il faut également se rendre dans les locaux de France Horizon. Cependant, le choix des méthodes reste très limité. Il est d'ailleurs impossible de suivre une seule méthode face à une telle hétérogénéité et une disparité de niveaux présentes dans chaque groupe. Pour la conception de nos cours, nous avons, d'une part, travaillé avec plusieurs méthodes et plusieurs ouvrages de FLE existants sur le marché tels que Edito, Défi, Ensemble, Grammaire en dialogues, Vocabulaire en dialogues, Vocabulaire Essentiel du français A1, Grammaire essentielle du français A1, Bagage, Focus Paroles et Ecrits en situation. D'autre part, beaucoup de nos documents de travail ont été élaboré par nous-mêmes avec l'utilisation de documents authentiques présents dans la vie quotidienne- des articles de journaux, des supports audio/ vidéo et des documents tirés d'internet.

1.3 Missions confiées durant le stage et autres taches effectuées

La réalisation d'un stage pédagogique de fin d'études joue un rôle essentiel dans notre formation en deuxième année de Master ADFLE. Nous sommes invitées dans un cadre de UE SLF0111V - Stage et mémoire à effectuer un stage pédagogique de 300 heures et à élaborer une recherche de terrain en lien avec notre sujet de mémoire et notre problématique de stage. Il faut mener une recherche et essayer de trouver des réponses à nos questionnements. Nous allons décrire ci-dessous les différentes responsabilités et les taches qui nous ont été confiées, ainsi que les missions que nous avons pu menées sur le terrain.

1.3.1 Le planning du stage

Le stage pédagogique effectué au sein de l'association Parle alternait entre période de bénévolat dite « d'observation » comprise entre le mois d'octobre 2018 et le mois de décembre 2018 et la période de la prise en charge des apprenants de 7 janvier 2019 au 31 mai 2019. (voir l'attestation de stage et l'attestation de bénévolat joint en annexe 5).

Notre principale responsabilité en tant que stagiaires était de donner des cours de FLE à deux groupes d'apprenants de lundi matin- groupe 1 FLE débutant (de niveau A1.1-A2.1) et groupe 2 FLE avancé (de niveau A2.2-B1.2). Ayant été également formées au cours de notre parcours universitaire et professionnel à l'enseignement d' Anglais Langue Étrangère, il a été convenu que nous donnerons des cours d'Anglais au groupe de 5 à 6 enfants de 7 à 12 ans et des cours particuliers d'Anglais débutant à une apprenante adulte. Nous avons aussi animé un atelier culturel le vendredi matin de 9h30 à 11h30 sur la découverte de la ville de Toulouse. Enfin, en tant que les membres de l'association, nous avons pu participer à d'autres activités en lien avec le FLE comme par exemple, la soirée multilingue , le programme de sorties culturelles ou le Forum des langues. Le petit tableau ci-dessous rend compte de notre emploi du temps du stage et des missions confiées :

LUNDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9H À 10H30 FLE DÉBUTANT	16H45 À 17H45 ANGLAIS ENFANT	SOIRÉE MULTILINGUE	9H30À 11H30 ATELIER « CARNET DE VOYAGE »
10H30 À 12H00 FLE AVANCÉ	18H00 À 19H30 ANGLAIS DÉBUTANT	18H00- 21H00	

Figure 18 : Le planning du stage à l'association PARLE

1.3.2 La période d'observation

La période où nous avons enseigné fut précédée d'une période d'observation et de bénévolat qui a duré trois mois (du mois d'octobre 2018 au décembre 2018). C'était une phase très importante de notre stage, car elle nous a permis d'observer le fonctionnement de l'association et le déroulement des cours avant même avoir eu défini la question de notre recherche. Nous avons, d'une part, pu adopter la posture d'un enseignant – observateur averti pour analyser le contexte de notre stage et relever les difficultés et les défis en lien avec notre public d'apprenants et l'enseignement/l'apprentissage du FLE ; d'autre part, cela nous a permis de formuler notre

problématique de stage et de préparer au mieux notre terrain de recherche en didactique des langues étrangères.

Nous avons ainsi pu constater que notre public était composé majoritairement des personnes issues de l'immigration qui voulaient s'installer en France, mais dont la maîtrise du français était insuffisante. Nous avons également constaté la grande hétérogénéité de niveaux au sein de deux groupes de FLE ce qui nous a conduit à revoir la politique de répartition des élèves dans les groupes de niveaux. Il a également fallu répondre au problème de manque de matériel audio-visuel et au manque de communication en salle de classe et en dehors des cours. Enfin, nous avons mis en évidence le manque de formation et le manque de collaboration entre les formateurs de FLE.

1.3.3 Les cours de FLE

Nous avons eu la responsabilité de préparer des cours adaptés aux deux groupes d'apprenants- Groupe 1 FLE débutant et Groupe 2 FLE avancé. Comme nous l'avons expliqué plus tôt (dans le 1.2.3 c), il s'avérait difficile de suivre rigoureusement une progression linguistique correspondante à un tel ou tel niveau du CECRL. D'ailleurs, nous avons dû revoir le système de répartition des élèves pour obtenir des groupes plus homogènes et pour pouvoir construire des cours plus adaptés.

Toujours grâce au questionnaire informatif de début de notre stage (voir annexe 3) et grâce à l'entretien de groupe, nous avons pu identifier les centres d'intérêt des élèves, les thématiques ou les contenus linguistiques qu'ils voulaient aborder, ainsi que leurs ressentis ou leurs regrets vis-à-vis de leur formation actuelle en langues. En général, les apprenants ont exprimé un souhait d'aborder les thèmes en lien avec *le travail et la reprise d'études* (la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation, l'entretien d'embauche, les différents contrats en France, le fonctionnement de l'université, les conditions d'accès et les diplômes), en lien avec *la culture française* (la gastronomie, le tourisme, la francophonie, l'actualité, le théâtre, le cinéma, les endroits célèbres), ainsi que les thèmes en lien avec *la vie quotidienne* (au restaurant, au marché, à la poste, dans la ville, chez le coiffeur, les lieux de divertissements et les loisirs des Français, la santé et le bien-être, le shopping).

De ce fait, dans nos cours du groupe 1 de niveaux A1.2- A2.1, nous avons travaillé autour de cinq séquences pédagogiques : « Notre quotidien : nos loisirs et nos activités quotidiennes! », « Nouvel appartement, nouvelle vie ! », « Alimentation », « Au téléphone ! » et « Les loisirs et les

vacances ». Dans nos cours du groupe 2 de niveaux A2.2-B1.2, nous avons abordé les thèmes suivants : « De l'amour aux conflits : les relations et les sentiments », « Les réseaux sociaux et les nouvelles technologies », « Le monde du travail », « La consommation collaborative » et « La gastronomie française » .

Au niveau des ressentis et des regrets vis-à-vis de leur formation en langues, ils ont exprimé *un sentiment d'être laissé de côté ou d'infériorité* lorsque le cours n'était pas adapté à leur niveau, *le sentiment d'être perdu*, car ils leur manquait des repères au niveau de leur progression en français, *le manque d'évaluation*, car l'association ne proposait pas de d'évaluation finale suivie d'une attestation de niveau et ne les préparait pas à l'examen officiel Delf ou Dalf, alors qu'ils avaient besoin d'un diplôme de langues pour accéder à l'université ou obtenir la nationalité française et *le manque de recours à leur langue maternelle* à travers des exercices de traduction et de comparaison. Ils avaient également exprimé le souhait de faire *plus d'activités à l'oral et d'activités en groupes*, car c'était pour certains une seule occasion de sortir de l'isolement social et de maintenir leur contact avec la langue française.

De ce fait, nous avons pu orienter nos cours vers des contenus thématiques et linguistiques, ainsi que les approches pédagogiques plus adaptées aux apprenants et à la situation didactique de la salle de classe.

En ce qui concerne les méthodologies employées, étant face à un public d'apprenants dans une classe hétérogène et multiculturelle, nous étions constamment amenés à revoir nos pratiques pédagogiques pour faire des choix méthodologiques adaptés à leurs besoins et aux objectifs du cours. Il pouvait même arriver que l'on choisisse d'utiliser les différentes méthodes relevant de différentes méthodologies dans un même cours. Nous pouvons ainsi parler d'éclectisme méthodologique. Louis Porcher identifie l'éclectisme comme l'une des cinq stratégies les plus importantes dans l'organisation et le déroulement d'un cours. Dans son livre *L'enseignement des langues étrangères* (2004, pp. 41-42), il précise que

« l'enseignant doit se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme : il prélève où il veut, dans plusieurs manuels, s'il le faut, dans des manuels auxiliaires différents, ce qui lui semble le plus approprié à sa classe. [...] l'enseignant doit puiser partout, sans tenir compte des théories et des modèles toujours totalitaires »

Ainsi, lors de la conception de nos cours, il n'était jamais question de suivre une seule méthode de langue ou une seule approche pédagogique. Nous pouvons affirmer que l'éclectisme, c'est une nouvelle nécessité dans l'enseignement des langues étrangères, dans le cas où nous voudrions

proposer un programme de formation linguistique riche et varié. De ce fait, nous avons essayé de faire un mixte de différentes approches et différents outils pédagogiques, afin de satisfaire les besoins de chacun. Cependant, il faut veiller à respecter les objectifs pédagogiques qu'on se fixe au cours de l'élaboration de nos séances de cours pour ne pas tomber dans l'une des dérives de l'éclectisme, en particulier celle du bricolage pédagogique- un mélange d'approches et de méthodes qui est mauvais pour l'apprenant et qui ne fait pas sens. Comme le préconise G-D. De Salins (cité par Robert, Rosen & Reinhart, 2011, p.98), « oui à l'éclectisme, non au bricolage pédagogique ! »

En voulant avant tout privilégier dans nos cours les échanges oraux, le travail en groupes et les activités socio-culturelles, nous avons surtout fait recours à *l'approche communicative (AC)* qui favorise l'acquisition d'une compétence communicative et qui conçoit la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale, ainsi qu'à *l'approche actionnelle (AA)* qui considère un apprenant comme un acteur social qui doit être capable d'accomplir des tâches et à *l'approche interculturelle (AI)* qui permet d'intégrer une forte dimension culturelle dans l'enseignement des langues. Nous avons également choisi de nous tourner vers *la pédagogie de projet* dans notre élaboration d'un atelier de langue culturelle, qui issue des théories socio-constructivistes appartient aux méthodes dites « actives » et met l'apprenant au centre de son apprentissage. Nous allons y revenir plus en détail dans la deuxième partie de notre mémoire (à voir le point 2.3.2).

1.3.4 Le projet pédagogique

Désirant de nous investir auprès du public d'adultes migrants et ayant le goût pour le côté éducatif, collaboratif et socio-culturel, nous avons élaboré un projet pédagogique « Carnet de voyage » proposé sous forme d'un atelier culturel le vendredi matin de 9h30 à 11h30, à raison de deux heures par séance.

A la différence des ateliers de découverte, les projets pédagogiques s'étendent sur plusieurs semaines, voir plusieurs mois. L'implication de chaque apprenant tend vers un objectif commun et concret et tous les apprenants jouent un rôle stratégique dans la réalisation du projet. Après avoir cherché un projet original dans lequel les apprenants seront amenés à créer quelque chose de valorisant et socialement utile, nous avons choisi un projet centré sur la découverte de la ville de Toulouse et la création du carnet de voyage collectif rendant compte de leurs expériences de la ville.

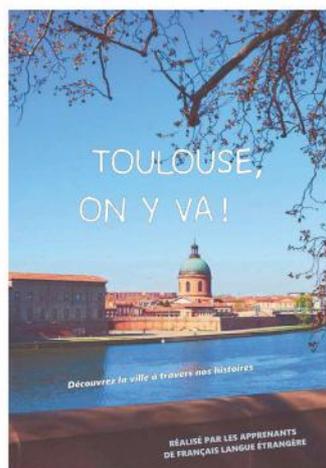


Figure 19 : La couverture du carnet
« Toulouse, on y va ! »

L'objectif premier était de permettre aux apprenants de se familiariser avec la ville en renforçant leurs liens avec leur environnement quotidien. Ce projet devait contribuer au mieux à l'épanouissement personnel des élèves et au développement de la compétence pragmatique et socio-culturelle en mettant ainsi l'apprenant sur le chemin de l'intégration communautaire.

Étant donné que ce projet s'inscrit dans l'objectif de notre recherche qui porte sur les bienfaits de la pédagogie de projet, nous avons consacré une partie entière à l'analyse concrète de cette expérience, à savoir la partie 4 de notre mémoire. C'est dans cette partie que nous présentons plus en détail les quatre étapes du projet- son élaboration, son planification pédagogique, sa mise en œuvre et son évaluation. Des difficultés rencontrées et des solutions apportées seront détaillées dans la partie 5 du mémoire. Nous allons à présent présenter quelques points essentiels du projet sans pour autant aller dans les détails.

La première réunion d'information a eu lieu au début de janvier 2019. Elle était consacrée à la présentation de l'idée de la mise en place de l'atelier et au choix de la thématique du projet parmi plusieurs projets proposés. Cette réunion a été ensuite suivie d'une deuxième réunion qui a eu lieu le 22 février. Celle-ci était consacrée à la présentation du projet en question et aux inscriptions à l'atelier.

Finalement, nous avons eu un groupe de 8 apprenants de niveau A2 / B1.2, dont 5 femmes et 3 hommes. Le projet a duré exactement trois mois du 1 mars au 31 mai, avec au total 14 séances (dont une séance introductive et une séance finale consacrée à la distribution de carnets). Le document joint en annexe 6 précise le planning des séances de cours.

Ces séances étaient réparties en trois séquences pédagogiques : « La découverte de la ville de Toulouse », « Une ville de loisirs et de divertissement » et « La gastronomie locale ». Parallèlement, nous avons effectué plusieurs sorties culturelles dont les principales destinations étaient : les quartiers historiques de Toulouse pour découvrir la ville avec un habitant de la ville (le 3 mars), le centre de la ville pour participer à la fête de Carnaval (le 31 mars 2019), le théâtre du Grand Rond pour voir un spectacle en français (le 13 avril) , le bar à jeux Blastodice pour découvrir des jeux de société les plus populaires en France (le 25 avril), la maison d'une habitante de Toulouse pour un repas partagé (le 26 avril), l'auberge du Tranchoir pour découvrir les chansons médiévales et traditionnelles françaises (le 6 mai) et enfin, le marché alimentaire pour découvrir des bons produits et des produits de la région (17 mai). Il faut noter que chaque sortie a été inscrite dans les objectifs pédagogiques du projet et a été exploitée et préparée en cours. La figure 20 ci-dessous résume le contenu des séquences de cours et le programme des sorties réalisées.

« LA DÉCOUVERTE DE LA VILLE DE TOULOUSE »	« UNE VILLE DE LOISIRS ET DE DIVERTISSEMENT »	« LA GASTRONOMIE LOCALE »
Séances : 1. « Toulouse et ses symboles » 2. « Mon endroit préféré dans la ville » 3. « Mon quartier » 4. « Balade avec un habitant de la ville » 5. « Retour sur une balade »	1.« Aller à une fête traditionnelle » 2. « Les arts et les spectacles » 3. « OnVaSortir ! » 4. « Jeux et divertissements »	1. « Le grand repas et les arts de la table » 2.«Les repas : manger au quotidien » 3. « Trouver les bons produits »
Sorties : Découverte des quartiers historiques avec une habitante de la ville	Sorties : Le Carnaval de Toulouse Le théâtre du grand Rond Le bar à jeux Blastodice	Sorties : Le repas partagé L'auberge du Tranchoir Le marché Victor Hugo et le marché Cristal

Figure 20 : Tableau synoptique des séquences de cours du projet

Pour ces séquences, nous avons surtout utilisé des documents authentiques (des enregistrements audio, des plans de la ville, des photos, des brochures touristiques, des capture d'écran, des reportages vidéo sur Youtube, des articles de presse, le journal Toulouse Matin, 20 minutes et Côté Toulouse, etc.) En ce qui concerne les méthodes de langues, nous avons surtout utilisé *Edito A2*- unité 10 dédié au thème de voyage, *Ecrits en situation A1-B1*- Dossier 1 sur la mobilité dans la ville, *Paroles en situation A1-B2* Dossier 1 sur les annonces dans les lieux publics, Dossier 2 et 4 des *Projets Alter Ego 1&2*, Dossier 2 de *Cosmopolite A2* sur le partage des expériences et Dossier 4 sur la culture, le livre sur la gastronomie française A2 et plus *À table !*, *A propos B1-B2* – Dossier 1 La rue, La ville et Dossier 5 Temps libre, loisirs, fetes.

C'est finalement un projet qui a demandé beaucoup d'effort de notre part. Il suppose beaucoup de préparation, de discipline et d'adaptation. Il s'agit de bien penser les étapes du projet et le nombre de séances nécessaires. Il faut également définir ses objectifs pédagogiques et prévoir une exploitation pédagogique plus au moins précise des documents et des sorties envisagées.

1.3.5 La création du groupe WhatsApp

En tant que des professionnels de FLE, nous devons aider les formateurs bénévoles à analyser les situations d'apprentissage pour les orienter vers des méthodes et des outils pédagogiques plus adaptés, car cela relève de notre domaine de formation. C'est pourquoi il est important qu'il y ait une communication entre les différents acteurs de la formation linguistique : les formateurs bénévoles, les professionnels du FLE, les stagiaires, le coordinateur pédagogique, les intervenants extérieurs et les apprenants. Cela permet une meilleure préparation de l'enseignement, un meilleur suivi de l'apprenant et de ce fait, un meilleur apprentissage.

Cependant, la seule occasion qui se présente pour se réunir à l'intérieur de l'association Parle, c'est lors de réunions de coordination qui sont organisées une fois par mois, le vendredi après-midi. Comme les salles de classe se trouvent aux différents endroits à Toulouse, dans les quartiers très éloignés l'un de l'autre, les formateurs n'ont pas de possibilité de se réunir en dehors des cours de langue.

Par conséquent, nous avons eu l'idée de créer un groupe WhatsApp qui permettrait de se réunir en ligne. Grâce à ce système, les enseignants peuvent partager leurs impressions et discuter les différentes méthodes d'enseignement, les stratégies d'apprentissage, les innovations pédagogiques et les difficultés rencontrées en salle de classe. Nous avons également pris l'habitude de publier à la fin de chaque cours un résumé de ce qui a été travaillé en classe: le thème de la séance, les objectifs et les activités réalisées. Cela ressemble d'avantage à un système de classeurs très utilisé dans les écoles de langues ou les associations. C'est un des moyens qui permet un échange et qui favorise la cohésion sociale. D'ailleurs, les apprenants ont vite saisi l'opportunité de communiquer à travers le groupe WhatsApp, souvent en essayant d'utiliser le langage propre au langage sms- les phrases plus courtes, les abréviations, le manque de ponctuation. C'est pour eux un moyen de sortir de l'isolement social et de maintenir le lien avec la langue française.



Figure 21 : Exemple de messages échangés dans le groupe FLE sur WhatsApp

En général, nous avons constaté une très grande implication de la part des enseignants et de la part des apprenants, surtout au niveau débutant. Nous pouvons voir ci-joint, dans la figure 21, un exemple de deux échanges sur le groupe WhatsApp. Dans le premier cas, il s'agit d'une apprenante anglophone Zara de niveau intermédiaire et d'une apprenante espagnole Roxane de niveau débutant. C'est un exemple d'un échange entre deux apprenantes de niveaux différents. Souvent les apprenants débutants n'osent pas parler à l'oral et ne maîtrisent pas assez l'écrit, or, ici ils osent parler avec les professeurs et les camarades de niveau supérieur à leurs. Nous pouvons donc supposer que la conversation par SMS peut être favorable à la communication et bénéfique pour les apprenants de niveau débutant .

1.3.6 Le Forum des langues du monde

Figure 22 : L'affiche du Forum des langues du monde



Chaque année, l'association PARLE participe au Forum des langues du monde, un événement créé par l'association Carrefour Culturel d'Arnaud Bernard à Toulouse en 1992 (voir l'affiche de la figure 22) . C'est un événement qui compte beaucoup pour toutes les associations et

tous les organismes qui promouvoient la diversité linguistique et l'apprentissage des langues, car c'est l'occasion idéale de venir représenter une ou plusieurs langues.

L'association PARLE est une association multilingue qui propose l'apprentissage de plusieurs langues étrangères et qui cherche à construire une société polyglotte et multiculturelle. Cette année, le forum des langues s'est déroulé le dimanche 26 mai sur la place du Capitole. En tant que stagiaires, nous devons présenter les activités et la politique de l'association, ainsi que le programme des cours disponibles en langues étrangères, désormais le FLE et ses différents ateliers .

Conclusion partielle

Dans cette première partie du mémoire, nous avons pu voir l'environnement dans lequel évoluent les différents acteurs de la formation linguistique en FLE. Nous avons également pu décrire les différentes tâches et les différentes missions qui nous ont été confiées. Cela nous a permis, entre-temps, d'évoquer certaines difficultés rencontrées et certains défis relevés en salle de classe face au public d'apprenants et à la situation didactique et pédagogique.

Au résultat, nous avons mis en évidence que l'association Parle est une association plurilingue et multiculturelle qui ne se limite pas uniquement à l'apprentissage linguistique de la langue mais présuppose l'interaction de l'apprenant avec la culture et la société de la langue cible. Nous sommes d'ailleurs, face à un public majoritairement migrant qui perçoit la langue comme un facteur d'intégration et qui cherche à apprendre le français surtout pour s'insérer et puis, s'intégrer dans la société du pays d'accueil.

C'est ainsi que nous allons nous diriger vers la deuxième partie de notre mémoire, qui sera l'occasion d'aller plus loin dans nos analyses des besoins du public d'adultes migrants en mettant l'intégration en question. Nous allons surtout nous intéresser à la politique d'intégration en France et aux besoins et motivations spécifiques des migrants face à cette intégration, afin de voir comment organiser l'enseignement/ l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour qu'il soit utile et efficace.

PARTIE 2 : QU'EST-CE QUE L'INTÉGRATION ?

Avant même de pouvoir proposer un enseignement de langue adapté au public d'adultes migrants, il est essentiel de nous saisir de tous les enjeux en lien avec la notion d'intégration qui est souvent vue comme l'objectif ultime de l'apprentissage de langue.

Il s'agira d'abord d'éclairer le concept d'intégration et de le placer dans son contexte idéologique, politique, économique et social. Nous ferons également le point sur la politique d'intégration en France et les mesures qui ont été déjà mises en place. Ensuite, nous nous arrêterons plus en détail sur les besoins des migrants face à cette intégration, plus particulièrement vis-à-vis de leur apprentissage de la langue du pays d'accueil. Cela nous permettra de voir plus précisément les différents critères d'intégration, la politique linguistique en vigueur, le rôle de la langue comme premier facteur d'intégration, ainsi que les différentes préconisations à prendre en compte concernant la situation particulière des migrants. Enfin, il s'agira de réfléchir à notre propre organisation pédagogique face à ces besoins et à ces préconisations pour pouvoir proposer une approche ou une démarche adaptée à la situation en question. Nous énoncerons ainsi, notre problématique de recherche et nous préciserons notre méthode d'investigation.

2.1 Définition d'intégration

Le terme d'intégration est un concept tout aussi vaste qu'ambigu, car il appartient à la fois au langage sociologique et au langage politique. Il convient de préciser qu'on l'associe souvent aux questions d'immigration en France, surtout dans les années 80-90, où l'immigration devient un enjeu politique majeur et où on entre dans un débat social et politique sur l'acquisition de la nationalité française et les questions relatives à l'insertion, l'intégration et l'assimilation. D'après la définition du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) dans son glossaire en ligne, « le terme d'intégration (généralement référé à la situation des immigrés installés de façon durable dans le pays d'accueil) désigne à la fois un processus et les politiques qui ont pour objet de faciliter sa mise en œuvre ». C'est pourquoi nous allons d'abord nous intéresser au concept d'intégration et ensuite, plus particulièrement, à la politique d'intégration en France.

a) Définition

Toujours selon la définition de HCI, l'intégration peut être vue comme « une participation effective de l'ensemble des personnes appelées à vivre en France à la construction d'une société rassemblée dans le respect de principes partagés telles qu'elles s'expriment dans des droits égaux et des devoirs communs. » Ainsi, ce terme renvoie à l'idée d'appartenance à une communauté. D'une part, il s'agit du respect du système de valeurs communes et d'autre part, de la participation active à la vie de cette communauté. Cependant, cette définition ne précise pas quelle attitude il faut adapter face aux différences ethniques et culturelles- *faut-il que l'individu migrant renonce à son identité d'origine pour construire une autre ou faut-il qu'il négocie entre les deux ? Faut-il que la société d'accueil lui donne sa place à condition qu'il abandonne son identité d'origine ou faut-il qu'elle finalement accepte cette diversité ?*

b) Insertion/ Intégration/ Assimilation/ Inclusion

Afin de mieux nous saisir du terme « intégration », il convient de le situer par rapport aux deux autres concepts voisins qui reviennent beaucoup dans les discours politiques- l'assimilation et l'insertion. Reprenons ici les définitions données par le sociologue et le politologue, Dominique Schnapper dans son livre *Qu'est-ce que l'intégration ?* (2007, p.14-15),

-Insertion : signifie que les étrangers installés [...] gardaient leur spécificité et formaient un groupe fermé qui ne participait pas aux échanges de la société du pays d'accueil.

-Assimilation : implique que l'étranger serait absorbé, [...] dans la société d'installation, en perdant toute originalité et toute identité particulière.

-Intégration : n'est pas seulement le produit de la conformité de leurs conduites aux normes, mais de leur participation active à la vie collective, en particulier à l'invention de normes sociales.

Rien est dit sur la question d'identité culturelle dans le cas d'intégration, mais d'après les deux autres définitions, nous pouvons affirmer que l'assimilation prive l'individu de son identité d'origine, alors que l'insertion la préserve en marginalisant le migrant du reste de la société d'accueil et en ne lui laissant aucune possibilité d'échange d'informations. De plus, il y a encore une fois cette idée de participation et de contribution sociale qui revient, mais pas d'une façon unilatérale- au contraire, ces deux actions se traduisent par une collaboration et une création mutuelle « de normes sociales ».

Jacqueline Costa-Lascoux dans son livre *De l'immigré au citoyen* (1991, pp.9-12) définit ces concepts comme « des modalités d'entrée des résidents étrangers dans la communauté française ». En les plaçant dans un contexte politique, elle propose de les définir ainsi, « l'assimilation souligne l'unité de la communauté nationale ; l'intégration, le choix et la participation des nouveaux membres ; l'insertion, les conditions d'accueil de l'étranger avec le maintien du particularisme d'origine. » L'intégration est ainsi placée entre les deux concepts voisins et les deux attitudes- le maintien de l'unité et le maintien du particularisme.

Le HCI dans son glossaire donne plus de précisions à ce terme à travers les oppositions très claires :

« L'intégration n'est pas l'assimilation : elle ne vise pas à réduire toutes ses différences. L'intégration n'est pas non plus l'insertion, car elle ne se limite pas à aider les individus à atteindre des standards socio-économiques. L'intégration demande un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion»

Nous pouvons voir ici une nouvelle dynamique relative au processus d'intégration, car il ne s'agit plus uniquement de se focaliser sur un individu migrant en définissant ce qu'il doit faire pour s'intégrer, mais de voir quelle doit être une attitude de la société d'accueil vis-à-vis de cet individu. L'intégration est en effet un processus qui n'est pas unilatéral, mais qui implique les deux parties : l'individu migrant, d'un côté et la société du pays d'accueil, de l'autre côté. Ainsi, cette définition implique que si la société d'accueil est prête pour accueillir des migrants sur son territoire et à adopter une véritable politique d'intégration, elle ne doit pas les accueillir sans vraiment leur donner la place dans la société ou au contraire, leur donner la place, mais à condition qu'ils abandonnent leur identité d'origine. Il s'agit à la fois de l'adhésion des Français à l'accueil des migrants et du maintien de la diversité culturelle considérée comme une source d'enrichissement mutuel.

Il convient également de brièvement mentionner le terme d' « **inclusion** » qui apparaît dans certains textes officiels, mais surtout des les textes de l'Éducation Nationale sur l'inclusion scolaire et les textes de sociologues sur l'inclusion sociale.

- **Inclusion** : l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ou état de quelque chose qui est inclus dans autre chose

Le sociologue allemand Niklas Luhmann (1927-1998) fait référence à l'inclusion sociale pour caractériser les rapports entre les individus et les systèmes sociaux. La commission européenne fait référence à l'inclusion active qui « consiste à permettre à chaque citoyen, y compris aux plus

défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi ».¹ La définition reste ambiguë, car on l'utilise parfois comme un synonyme de l'insertion pour pouvoir parler d'insertion sociale, d'intégration ou même d'assimilation.

En ce qui concerne notre choix de la terminologie, nous avons privilégié l'emploi du terme d'intégration, car il renvoie d'avantage à l'idée d'harmonie, de partage, de contribution sociale et d'enrichissement culturel. A notre avis, ce terme possède une connotation plutôt positive, car il n'implique pas la perte de la culture d'origine et n'interdit pas le maintien des différences, ce qui nous permet de nous orienter vers une approche interculturelle et plurilingue, ainsi que vers un travail d'échange et de collaboration dans nos cours de formation linguistique. Cependant, nous partageons aussi le point de vue de Dominique Schnapper sur la notion d'intégration dont l'emploi elle préfère d'éviter (2007, P.18) : « J'estime donc qu'il convient d'éviter ce mot (intégration) [...], (car) le poids politique du terme est, en effet, trop important, et le type de relations sociales qu'il implique et qu'il indique est trop pesant ».

c) Les étapes d'intégration

Si il s'agit maintenant de résumer ces définitions sous forme d'un schéma définissant les étapes du parcours migratoire des étrangers, il s'avère difficile d'en proposer un qui pourrait satisfaire tout le monde. Cependant, au cours de nos recherches, nous avons découvert un schéma permettant de résumer tout ce que nous avons dit sur les quatre concepts clés en lien avec le processus d'intégration et les distinctions terminologiques entre les cinq termes clés : Exclusion/ Insertion-Inclusion/ Assimilation et Intégration. Ce schéma ne propose pas le classement par étapes, mais propose une schématisation qui correspond d'avantage aux définitions données ci-dessus. (voir l'annexe 7)

Si nous reprenons ici les propos de Hervé Adami dans son livre *La formation linguistique des migrants* (2009, p.103), nous pouvons parler des étapes du parcours d'insertion. Il s'agit pour lui d'un parcours qui commence à l'insertion, se stabilise à l'intégration perçue comme « une étape de stabilisation positive » de l'insertion et continue jusqu'à l'assimilation- « la phase ultime » de ce parcours (voir figure 23). Pour lui, c'est l'insertion qui prime, alors que l'intégration est perçue comme la partie intégrante du processus d'insertion.

Insertion ■ → [Intégration] ■ → **Assimilation**

Figure 23 : Les étapes du parcours d'insertion selon Adami (2009, p.103)

1 CNLE. Repéré à <https://www.cnle.gouv.fr/inclusion-sociale.html>

Or, le HCI (1991, p.18) estime qu'il faut concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme un processus spécifique. D'ailleurs, d'après la revue européenne des sciences sociales (RESS, Busino, G. 2006, p.82), nous pouvons distinguer trois étapes progressives du processus d'intégration :

1. l'intégration de **fonctionnement** : l'immigré adulte connaît suffisamment la langue et les usages de la société d'installation pour gagner sa vie en toute autonomie
2. l'intégration de **participation** : l'immigré adulte s'engage activement dans un domaine déterminé- syndical, social, politique- de la vie collective
3. l'intégration d'**aspiration** : l'immigré adulte lie son avenir et celui de ses enfants au projet de la société globale, en tant qu'un membre à part entière de cette société.

Les modèles sont multiples et il est difficile pour nous de choisir un seul modèle à suivre. C'est pourquoi, nous allons à présent nous intéresser plus particulièrement à la politique d'intégration en France pour pouvoir nous saisir de tous les enjeux en lien avec la politique linguistique et l'enseignement/ l'apprentissage du français par les migrants.

2.2 La politique d'intégration en France

a) Les « intégrationnistes » et les « multiculturalistes »

Dans son introduction du livre *Qu'est-ce qu'une intégration ?* (2007, p.12), Dominique Schnapper ouvre le débat sur le type de politique qu'il faut mener en lien avec des questions sur l'identité culturelle : « Fallait-il mener une politique d'intégration, d'assimilation, d'insertion (ou d'incorporation), d'accommodation ou encore une politique « multiculturelle » ? Malgré une multitude de choix possibles, nous pouvons distinguer deux grands pôles antagonistes : les « multiculturalistes » -les tenants d'un modèle de société multiculturelle et les « intégrationnistes » - les tenants d'un modèle de société dit « républicain » très présent en France. En France, on parle aussi de l'« intégration à la française », de l'« intégration républicaine » ou du « modèle républicain d'intégration ». Les premiers- les « multiculturalistes », d'après les propos de la direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC, 2011, p.8) sont « réticents à toute forme d'assimilation, voire acculturation parce qu'ils y voient une forme d'abandon, plus au moins contraint des différences culturelles au profit du modèle dominant ».

Les deuxièmes, « voient dans les différences culturelles revendiquées un risque de communautarisation de la société et d'éclatement de la collectivité des citoyens. Ils mettent l'accent non sur les différences culturelles ou communautaires, mais sur l'universalité de valeurs humaines

fondamentales et de l'individu qui est d'abord un citoyen avant d'être le membre d'un groupe culturel particulier ». Plus précisément, la communautarisation renvoie à l'idée de séparation en petits groupes au sein d'une même société, mais aussi à l'idée de résistance à l'unité nationale et à l'intégration républicaine.

Nous allons ainsi voir d'une part, comment ces conceptions peuvent avoir une influence sur les principes et les objectifs de la politique d'intégration en France, ainsi que les critères d'intégration ; d'autre part, nous allons évaluer la mesure dans laquelle ces conceptions sont parfois elles-mêmes dépendantes des politiques en vigueur.

b) Les objectifs de la politique d'intégration en France

D'après le HCI (1991, p.7), lorsqu'on parle de la politique d'intégration en France, il s'agit de « la politique que les pouvoirs publics devront mener pour atteindre l'ensemble des objectifs-aujourd'hui essentiels pour la stabilité et la cohésion de la société française – qui recouvre la notion d'intégration ». Daniel Lochak (2006, p.131-147) précise que « intégration est l'un des objectifs assignés à la politique d'immigration, à côté de la « maîtrise de flux migratoires ». Il est donc à la fois politique et social.

Le gouvernement français veille à mieux maîtriser les flux migratoires en menant une politique de durcissement des lois sur l'immigration qui est surtout régie par les lois de 2002 et 2006 de Nicolas Sarkozy. D'après Danièle Lochak dans son article *L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration* (2006, p.131-147) précise qu'il s'agit d'une politique de restriction qui cherche à limiter les droits accordés aux étrangers. D'un côté, il faut revoir les mesures mises en place vis-à-vis les étrangers en situation irrégulière sur le territoire français afin d'organiser leur retour au pays, de l'autre côté, il s'agit de limiter le droit au séjour des étrangers qui ne sont pas encore venus sur le territoire français - le cas de polygames, des réfugiés ou de demandeurs d'asile. En effet, la garantie de stabilité de séjour est considérée comme un facteur favorisant l'intégration – c'est pourquoi les migrants dans une situation instable sont les plus visés. Nous pouvons donc observer ce paradoxe entre la tentative à intégrer et la tentative d'éloigner.

Dans son rapport (1991, p.18), HCI précise les objectifs de la politique d'intégration en France, « sans nier les différences, en sachant les prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique d'intégration met l'accent afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaires les différentes composantes ethniques et

culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre cette société dont il a accepté les règles et dont il devient un élément constituant. » Il renvoie d'une part, à l'idée de la solidarité qui peut être perçue comme une forme d'échange mutuel, mais aussi comme une obligation d'adhésion au groupe social, d'autre part, à l'idée de la citoyenneté qui fait référence au statut juridique de citoyen, ses droits et ses devoirs qui lui permettent de participer à la vie civique et politique d'une société.

c) Les mesures d'intégration des migrants

Le HCI, créé en 1989, a pour mission de « donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère ». En 1991, le HCI publie son premier rapport, intitulé *Pour un modèle français d'intégration* qui privilégie l'emploi du terme d'intégration face à d'autres concepts voisins et donne place au concept d' « intégration à la française » qui deviendra plus tard le concept « d'intégration républicaine ».

À partir de 2002, le gouvernement français s'engage dans une véritable politique d'intégration en mettant ainsi en place *Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI)* proposé pour la première fois par le HCI au milieu des années 90. À partir de 2016, il va être appelé *le contrat d'intégration républicaine (CIR)*. Ce contrat doit être signé entre l'État français et toute personne étrangère non européenne admise au séjour en France et envisageant s'y installer durablement (sauf les demandeurs d'asile et les ressortissants de l'Union européenne). Il devient obligatoire à partir du 1 janvier 2007 (article L.311-9 du CESEDA) suite à la loi sur la cohésion sociale relative à l'immigration et à l'intégration. Par conséquent, l'intégration devient l'une des conditions premières de leur installation en France. Il ne s'agit plus uniquement de l'intégration sociale désignant la seule participation des individus à la vie de la société du pays d'accueil, mais aussi de l'intégration politique qui met en avant les valeurs de la République- « indivisible, laïque, démocratique et sociale ». (Constitution du 4 octobre 1958 - Article 1).

Ce contrat est géré par *l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)* créé en 2009 et qui a pour mission la prise en charge de l'intégration des migrants durant les 5 premières années de leur séjour en France. C'est un programme d'actions qui suit trois objectifs principaux (Gloaguen-Vernet, 2009, p.38) :

- 1) Construction des parcours d'intégration pour les nouveaux arrivants
- 2) Promotion sociale, professionnelle et individuelle des nouveaux arrivants

- 3) Action contre les intolérances pour l'égalité des droits

Si nous regardions de plus près les conditions de ce contrat, nous verrons que le signataire de CIR (l'appellation effective à compter de 2016) s'engage à suivre avant tout une formation civique sur les institutions françaises, les valeurs de la République, la société française et la vie en France, ainsi qu'une formation *Vivre et accéder à l'emploi en France*, et si nécessaire, une formation linguistique en français pour atteindre le niveau A1 du CECRL. Ces formations sont gratuites mais possède un caractère obligatoire. Nous verrons dans le point suivant comment ce caractère obligatoire d'intégration et de la formation en FLE peut influencer l'enseignement et l'apprentissage du FLE aux migrants (voir point 2.3). Le nouveau arrivant peut également bénéficier d'un accompagnement social personnalisé et d'un bilan de compétences professionnelles qui lui permettra de trouver sa place dans le monde professionnel.

Pour conclure sur ce point, nous allons reprendre les propos de Gloaguen-Vernet dans son livre *Enseigner le français aux migrants* (2009, p.44), qui dit finalement, que la politique d'intégration en France pourrait être caractérisée comme étant « hésitante, s'articulant tantôt vers la gestion des flux migratoires, tantôt vers l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants ».

2.3 Les besoins d'adultes migrants face à l'intégration

2.3.1 Dans une démarche d'intégration

a) Migrant/ Immigré/ Primo-arrivant/ Étranger

Nous allons à présent définir quelques notions qui sont souvent utilisées pour décrire le public migrant : étranger/ migrant/ immigré/ primo-arrivant. La notion d'étranger est relativement simple, car elle renvoie à un statut juridique et non pas à un parcours migratoire de la personne. Selon la définition de l'INSEE,

- **un étranger** : est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française

Le terme de « migrant » ne bénéficie pas de définition universelle et n'a pas de valeur juridique, mais se rapproche davantage du terme d'« immigré ». D'après la définition de la Fédération internationale de la Croix Rouge (FICR),

- **le migrant** : est une personne qui quitte ou qui fuit son lieu de résidence habituel pour une nouvelle destination, à l'étranger ou à l'intérieur de son propre pays, dans l'espoir d'y trouver la sécurité ou des conditions d'existence plus favorables.

Ils précisent que cette migration peut être volontaire ou forcée, mais, dans la plupart des cas, elle résulte d'une combinaison de choix et de contraintes, ainsi que de la décision de s'établir ailleurs pour une période durable. Ce terme peut regrouper les travailleurs migrants, les apatrides, les migrants en situation irrégulière comme des jeunes immigrés, des mineurs isolés, des demandeurs d'asile ou des jeunes réfugiés.

D'ailleurs, certains organismes préfèrent l'emploi du terme de « **primo-arrivant** » ou son synonyme- « **immigré** », car ces deux termes désignent des personnes qui ne sont plus en mouvement, désormais en migration mais qui sont venus s'installer sur le sol français de manière durable. Ils ne possèdent pas non plus de statut juridique. La définition de l'immigré a été validée en 1991 par le HCI et reprise par INSEE :

- un **immigré** : une personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable (HCI)

- le **primo-arrivant** : personne étrangère, arrivée, en situation régulière, pour la première fois en France afin d'y séjourner durablement. (Larousse)

Il nous paraît finalement que la notion de migrant est la plus appropriée au vu du public auquel nous faisons face dans nos cours. Lorsque nous allons employer ce terme, cela sera pour désigner la personne migrante qui voudrait s'installer sur le sol français, mais dont le parcours migratoire n'est pas forcément limité à un seul pays et qui peut donc subir des changements dans le temps en fonction des conditions de vie ou des opportunités qui peuvent lui s'ouvrir dans d'autres pays ou d'autres régions.

Après avoir vu toutes ces notions, nous voudrions préciser quelques données statistiques en lien avec l'immigration et le public accueilli. D'après les données de l'Insee, en 2015, on compte à peu près 6 millions d'immigrés qui vivent en France, soit 9,3 % de la population totale. 2,4 millions d'immigrés, donc 39 % d'entre eux ont acquis la nationalité française et ne sont plus qualifiés d'étrangers. 4,4 millions de personnes, soit 6,7 % de la population totale n'ont pas acquis de nationalité française et sont donc qualifiés d'étrangers, dont 3.8 millions sont nées à l'étranger et 0,6 millions sont nées en France, mais étant toujours de nationalité étrangère. C'est donc un public qui représente un enjeu politique majeur qu'il est difficile d'ignorer.

b) Les dimensions et les critères d'intégration

Si nous devons envisager la mise en place d'un dispositif de formation qui devrait aider l'intégration des individus migrants, il est essentiel de connaître les critères qui jouent dans la définition des politiques d'intégration, y compris la politique linguistique. C'est pourquoi, après avoir eu défini le principe d'intégration et les différents concepts terminologiques liés au public d'adultes migrants, nous nous posons la question suivante : *A quoi doivent finalement s'intégrer les migrants et quels sont les critères ou les indicateurs d'intégration ?*

D'après les publications du Conseil de l'Europe accompagnant leur rapport sur *Les Relations intercommunautaires et interethniques en Europe* (1991), il s'agit principalement de trois dimensions fondamentales d'intégration : **économique, culturelle et sociale**. Ils envisagent également la quatrième dimension en lien avec le rôle des migrants dans la vie politique. (Conseil de l'Europe, 1998, pp.11-25). Les critères relatifs à ces dimensions concernent l'accès au marché du travail, au logement, aux services sociaux et à l'éducation, l'accès au monde politique et décisionnel, les données statistiques relatives à la mortalité, la fécondité et l'évolution démographique, ainsi que la prise en compte des indicateurs judiciaires.

Le HCI qui s'occupe d'avantage des questions d'immigration et d'intégration en France, se propose également de définir les indicateurs de l'intégration (1991, pp.174-181). Il s'agit de quatre dimensions avec des critères plus au moins précis (voir le tableau en annexe 8) :

- ⇒ **la nationalité** où on mesure le degré de rapprochement de la nationalité française (le rapport au pays d'origine, l'acquisition de la nationalité française et l'usage de la langue française)
- ⇒ **la famille** où on mesure le degré de rapprochement du comportement familial vis-à-vis du comportement moyen de l'ensemble de la société française (mariages et fécondité)
- ⇒ **la promotion sociale** où on regarde le degré d'insertion scolaire et professionnelle (réussite scolaire, qualification professionnelle, revenus)
- ⇒ **la vie en société** où on regarde si les conditions de vie se rapprochent de celles observées dans l'ensemble de la société française (consommation générale, logement, santé, délinquance).

Ce qui est important à retenir, c'est que la maîtrise de la langue du pays d'accueil est l'un des premiers critères d'intégration, qui est d'ailleurs, l'une des conditions de l'acquisition de la

nationalité française. L'apprentissage de la langue devient donc essentiel dans le processus d'intégration des migrants.

Nous voudrions également nous reporter aux critères d'intégration définis par l'enquête EFFNATIS (Schnapper, 2007, p.111) qui a été réalisée entre 1999 et 2000 sur les enfants de migrants âgés de 18 ans à 25 ans, nés ou arrivés avant l'âge de 6 ans en Allemagne, France ou Grande-Bretagne. Il s'agit de quatre dimensions qui permettent de mesurer l'intégration : structurelle, sociale, culturelle et identificatoire.

- ⇒ **Intégration structurelle** : participation aux structures sociales : institution scolaire et universitaire, puis accès au marché de travail
- ⇒ **Intégration sociale**: les échanges sociaux, familiaux ou amicaux
- ⇒ **Intégration culturelle** : loisirs et pratiques culturelles, ainsi que les pratiques religieuses et le système de valeurs
- ⇒ **Intégration identificatoire** : les manières d'identification au pays d'origine et à la société d'installation

En effet, d'après les résultats obtenus, « la France illustre de manière la plus frappante le décalage qu'il existe entre l'intégration culturelle et l'intégration structurelle ». C'est en France que « l'intégration culturelle et sociale est la plus grande et l'intégration dans le monde du travail et de la politique la plus difficile» (cité par Schnapper, 2007, p.126). Nous pouvons donc mettre en évidence que la recherche d'emploi est une tâche la plus difficile pour les migrants et peut être considérée comme le frein à l'intégration et une source d'instabilité.

Cela nous invite à réfléchir au type de formation que nous voudrions proposer à nos apprenants qui viennent d'arriver en France et qui voudraient s'y installer durablement. Dans nos cours de FLE habituels, nous avons mis accent sur les contenus et les thématiques qui pouvaient aider à l'insertion socioprofessionnelle, à savoir la séquence sur le monde du travail et la vie quotidienne en France. Dans notre atelier dédié au projet pédagogique, nous avons surtout visé l'insertion et l'intégration socio-culturelle. Ce projet était plutôt destiné aux nouveaux arrivants et devait leur permettre à s'adapter à une nouvelle culture et à un nouveau mode de vie. Nous avons jugé que ce type de projet permettrait par la suite de s'ouvrir sur la société française et désormais, sur le monde du travail.

c) La langue, facteur d'intégration et d'insertion

La politique linguistique en France envers les migrants implique qu'il faut maîtriser la langue du pays d'accueil pour pouvoir s'intégrer. Mais il n'est pas clair si l'une conditionne l'autre ou si c'est le contraire. D'après les propos de Hervé Adami (2010, p.51), « l'acquisition de compétences langagières est à la fois la condition de l'insertion/ intégration et sa conséquence ». Nous pouvons nous poser une série de questions : *Quelle est le rôle de la maîtrise de la langue dans l'intégration des migrants ? Quelle est la politique linguistique en vigueur ? Est-ce un droit ou une obligation ? un besoin ou une nécessité ? Quel est le principe du français langue d'intégration, désormais FLI ? Est-ce que c'est l'intégration qui permet l'apprentissage de la langue, désormais en immersion ? Ou c'est plutôt la langue qui conditionne l'intégration?*

D'après les orientations de la politique linguistique actuelle en France, suite à la loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers et à la réforme du Code du travail en 2017 (article 157 de la loi 2017-86, site officiel Legifrance), l'accent est surtout mis sur non pas uniquement la lutte contre l'illettrisme, mais aussi la maîtrise du français dans la cadre d'intégration et d'insertion professionnelle, ce qui permet aux organismes de formation linguistique d'obtenir le financement supplémentaire et d'augmenter le choix de formations au français destinées aux adultes migrants, au-delà de ce qui est proposé dans le cadre de CIR. Les migrants qui sont à la recherche d'emploi, en reconversion professionnelle ou qui travaillent déjà, peuvent si le besoin existe, être envoyées vers des organismes de formation linguistique en vue d'une amélioration de leur niveau en langue. Il ne s'agit plus de valider au minimum le niveau de survie A1 mais les niveaux allant jusqu'à B1 en fonction des acquis et des besoins de chaque primo-arrivant.

Il existe également ce besoin, voire une obligation d'attester de niveau de langue pour pouvoir accéder à certains services publics proposés aux migrants. La première obligation pour un migrant (à l'exception des ressortissants de l'Union européenne et des demandeurs d'asile), c'est de suivre une formation linguistique gratuite dans le cadre du contrat CIR, permettant d'atteindre le niveau A1 du CECRL. C'est en même temps une obligation et un droit. Ce niveau pouvant être validé par le diplôme officiel le Delf A1, permet d'initier le processus d'intégration sociolangagière. C'est également une des conditions pour l'obtention de la carte de séjour pluriannuelle. Il est aussi possible de valider le niveau A1.1 en passant le DILF qui est uniquement proposé sur le territoire français et qui est destiné aux grands débutants et aux nouveaux arrivants en France qui sont les moins scolarisés et le plus en difficulté à l'écrit. Pour pouvoir obtenir la carte de résident (la carte de 10 ans), c'est le niveau A2 qui est exigé, pouvant être validé par le diplôme Delf A2. Pour

pouvoir demander la nationalité française, c'est le niveau B1 à l'oral qui est exigé et qui peut être validé par le diplôme Delf B1. Enfin, pour pouvoir accéder aux études supérieures en France, l'une des conditions est d'avoir acquis le niveau B2 (pour suivre les études en Licence) ou C1 (pour suivre les études en Master). Ces niveaux peuvent être validés par les diplômes Delf B2 ou Dalf C1. Par conséquent, nous pouvons voir que la maîtrise de la langue présente parfois un caractère obligatoire, car elle donne les clés d'accès à l'éducation, au travail et à la nationalité française.

Nous voudrions également mettre en évidence le concept de Français Langue d'Intégration (FLI) qui a été proposé par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et par la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC). Ce concept s'inscrit dans une démarche didactique relative aux questions de la formation linguistique à destination d'adultes migrants, dont le français n'est pas la langue maternelle. À la différence du FLE qui est enseigné au public non francophone en milieu homoglotte ou hétéroglotte quelques soient leurs objectifs, leurs attentes et leurs projets ou à la différence du FOS qui vise principalement l'acquisition de la compétence professionnelle, le FLI s'inscrit dans une démarche linguistique qui vise l'apprentissage de la langue en immersion, dans un pays d'accueil, en vue d'une intégration dans la société française et en vue d'acquisition de la nationalité française.

En 2011, ils publient le référentiel qui s'adresse d'avantage aux formateurs de langue professionnels. La même année, on instaure par le décret le label FLI qui peut être attribué aux différents organismes de formation linguistique pour la période de trois ans (Décret n° 2011-1266). Dès les premières lignes de ce référentiel (2011, p.4), nous avons des renseignements sur le rôle et le statut de la langue :

« la langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine."

La langue est vue d'une part, comme une partie intégrante de l'identité culturelle d'un individu et d'autre part, elle est considérée comme le premier facteur d'intégration. Nous pouvons même aller plus loin dans nos conclusions et affirmer que l'apprentissage de la langue est le point de départ de tout le parcours migratoire et est une étape préalable à toute forme d'intégration.

D'après le référentiel, la maîtrise de la langue permet d'accéder à trois types d'intégration: *sociale* qui se base davantage sur les aspects pratiques de la vie quotidienne, la compétence pragmatique et les savoirs sociolangagiers, *économique*, relative à l'insertion professionnelle, *citoyenne* qui concerne la connaissance et le respect des principes fondamentaux démocratiques et républicains, indispensables à l'exercice de la citoyenneté, ainsi qu'une adhésion aux valeurs partagées par la communauté. De ce fait, le concept de FLI s'inscrit dans une véritable politique linguistique où le français est vu comme une langue d'intégration sociale, économique et citoyenne.

2.3.2 Face à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue

a) Un besoin ou une nécessité ?

De toute évidence, la langue est le facteur d'intégration majeur dans le parcours des migrants. Comme le dit Adami (2012, p.20), en apprenant la langue du pays d'accueil ils ont un projet et un objectif précis, car il s'agit pour eux de s'intégrer dans la société. L'apprentissage a donc une portée directe sur la vie quotidienne des apprenants. En même temps, c'est aussi leur quotidien qui influence leur apprentissage de la langue, d'où parfois les problèmes de motivation et d'assiduité. Dans notre cas, les apprenants ne sont pas captifs- ils n'ont pas d'obligation de suivre les cours de FLE à l'association Parle. Ils viennent parce qu'ils ont choisi de venir. Cependant, il n'est pas rare qu'ils se posent la question sur l'utilité de la langue et l'utilité de l'apprentissage. Nous pouvons nous demander si c'est vraiment leur choix personnel ou si c'est un besoin de point de vue de nécessité.

Par conséquent, l'apprentissage de la langue française n'est pas forcément leur choix personnel. À la différence des étudiants de FLE qui viennent en France pour un court séjour, les migrants ne viennent pas en France pour profiter de l'apprentissage guidé de la langue en milieu homoglotte, mais ils l'apprennent pour pouvoir y rester. D'après les travaux de DAIC sur le FLI (2011, p.9), il s'agit d'apprenants « qui sont en situation d'immersion linguistique dans la société d'accueil pour des raisons sociales et non pédagogiques ». Ils doivent acquérir des repères socioculturels dans la société d'accueil, s'orienter et se déplacer seuls, savoir se renseigner et régler les différents problèmes rencontrés. Comme dit précédemment, la maîtrise de la langue est aussi l'une des conditions pour pouvoir s'installer durablement ou définitivement en France. D'après Hervé Adami (2009, p.101, 2010, p. 51), « l'apprentissage du français n'est jamais un choix mais une nécessité, voire une contrainte [...]. Les migrants doivent apprendre le français [...] pour

s'insérer, puis s'intégrer dans la société du pays d'accueil. » Les apprenants ont ainsi besoin d'acquérir une autonomie du point de vue linguistique mais aussi social, professionnel et citoyen.

L'apprentissage de la langue n'est pas non plus forcément vu comme leur premier besoin, même si c'est essentiel dans leur parcours migratoire. Souvent, il s'agit d'un public qui est à la recherche d'emploi et qui a besoin de se débrouiller dans la vie quotidienne pour être plus autonome en milieu homoglotte- un milieu « qui coïncide avec la langue apprise » (Cuq, 2003 :122). Certains nous ont confié que leurs premières préoccupations étaient liées à la résolution de problèmes de la vie quotidienne : la recherche d'emploi, les problèmes liés à la démarche d'ordre administratif, le logement, la scolarité ou la garde de leurs enfants, etc. De ce fait, l'apprentissage de la langue française passait au deuxième plan, d'où le fort absentéisme en salle de classe, les difficultés de concentration, les difficultés à se projeter dans le futur ou dans l'apprentissage du français à long terme. Dans ce cas, il nous semble pertinent de mentionner la théorie des besoins de Maslow qui pourrait apporter quelques clarifications sur la situation particulière des migrants. Abraham Maslow- le psychologue américain connu pour sa pyramide des besoins (voir annexe 9) dans son article *A Theory of Human Motivation* (1943, 370-396), affirme que les motivations dans la vie naissent des besoins que nous voulons satisfaire. Les personnes cherchent d'abord à satisfaire les besoins primaires - les besoins physiologiques et ceux de sécurité avant de répondre à des besoins secondaires - le besoin d'appartenance, de reconnaissance et de réalisation de soi. Ainsi, les apprenants migrants cherchent d'abord à se loger, à se nourrir et se sentir en sécurité avant de pouvoir se concentrer sur l'apprentissage de la langue. Cela suppose que l'apprentissage de langue du pays d'accueil n'est pas pour eux un besoin primaire. Or, d'après les résultats de l'enquête, nos apprenants ont presque tous mis l'apprentissage de français dans leur projet de vie en France dans les mêmes proportions que le projet de la recherche d'emploi, car quoi qu'il en soit, leur premier objectif est celui de l'insertion et d'intégration qui impose une maîtrise de la langue française. Nous pouvons donc l'apprentissage de la langue à la base de la pyramide de Maslow, au niveau des besoins primaires, car elle est nécessaire pour pouvoir évoluer dans la société et dans la vie quotidienne.

Hervé Adami rajoute, que l'objectif des migrants est simple - « comprendre et se faire comprendre dans les situations familières de la vie quotidienne, sociale ou professionnelle ». Ils doivent développer des compétences langagières adaptées aux situations de communication de la vie de tous les jours. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue doit être vu comme à la fois, le moyen et la fin d'une intégration socio-professionnelle où les migrants doivent atteindre un niveau

de français suffisant pour pouvoir accéder aux différents services de la société d'accueil et pour pouvoir communiquer au quotidien avec les personnes qui les entourent.

Apprendre la langue, c'est aussi une manière de sortir de l'isolement dans lequel se trouvent parfois les personnes migrantes. Il n'est pas rare que les migrants se retrouvent soit seules, soit entourés de leur famille où ils ne parlent que leur langue maternelle. C'est aussi souvent le cas des familles où l'un des conjoints est français, mais qui après leur migration en France continue de parler la langue d'origine de son conjoint. Ainsi, lors de nos entretiens, nous avons demandé si les apprenants avaient des amis de nationalité française avec qui ils pouvaient discuter de temps en temps. La majorité d'apprenants m'ont dit qu'ils n'avaient pas d'amis francophones et qu'ils parlaient rarement en langue cible. Les cours de FLE au sein de l'association apparaissent comme le seul moyen pour les apprenants de s'ouvrir au monde francophone et d'exercer la langue. Or, d'après Gloaguen-Vernet (2009, p.57) « ils veulent lutter contre la solitude mais s'isolent des relations avec les autochtones [des natifs] ». Il n'est pas rare que les migrants migrent dans les endroits où ils pourront rejoindre les membres de leur famille ou la communauté linguistique de leur pays. Le HCI confirme que « aujourd'hui comme hier la grande majorité des migrants ont d'abord été "accueillis" dans des communautés culturelles d'origine qui leur ont permis de sauvegarder au moins pour un temps leur identité avant de leur permettre de négocier avec la société d'accueil une nouvelle appartenance. »

b) La question d'identité culturelle

Certains apprenants migrants éprouvent souvent des résistances au fait d'apprendre une langue qui pourrait mettre en jeu leur personnalité et leur identité. Ainsi, certains apprenants nous ont confié qu'ils jugeaient la langue française trop difficile par rapport à leur langue maternelle et que cela leur contrariait. Certains avaient l'impression de perdre leur identité, car le système de valeurs n'était pas du tout le même, comme par exemple le rôle de la femme dans la société. Ils peuvent alors se trouver sans repères, se sentir perdu et en conflit avec les codes sociaux et culturels différents de leur pays d'origine. D'après Goi (2015, p.105), certains éprouvent même le sentiment de la culpabilité ou de la honte- « honte pour celui qui trahit ses origines, qui n'honore pas son père et sa mère qui est infidèle ou renégat ; mais honte aussi pour celui qui est stigmatisé du fait de ses différences ». Nous ne pouvons donc pas nier l'aspect psychologique et socioculturel de l'apprentissage d'une langue étrangère. En tant que des enseignants nous devons tenir compte de la distance psychique et sociale de l'apprenant vis-à-vis de la communauté de la langue cible, car cela détermine sa progression en langue et la réussite de son parcours d'immigration.

Il faut également garder à l'esprit que le parcours de chaque apprenant migrant est unique et différent. Il aborde l'apprentissage de par son vécu d'une manière qui lui est propre. Comme le remarque Grinberg dans *Psychanalyse du migrant et de l'exilé* (1986), « le contexte historique de chacun est si important que le jeu « linguistique » est en général unique dans son propre contexte et inintelligible pour ceux qui sont en dehors de ce cadre. » Ils vivent donc l'expérience de l'étrangeté et basculent dans un monde qui ne leur appartient pas au départ et qui leur est inconnu. En effet, « l'affrontement culturel et le passage à un mode de socialisation différent mettent en danger l'identité du migrant. [...] Ils sont prisonniers des comportements, émotions, sentiments imposés par leur rôle familial ou social » (Gloaguen-Vernet, 2009, p.64) ce qui peut conduire à un choc culturel ou au développement des résistances, voir blocages. Par conséquent, le migrant se retrouve en conflit avec les nouveaux codes culturels qu'il appréhende et parfois dans « des situations d'*entre-deux* - multiples et infinis, deux pays, deux cultures, deux langues... entre émigré et immigré, immigré et naturalisé » (Gloaguen-Vernet, 2009, p.57). Son propre identité culturelle est remise en cause et il doit donc rapidement s'adapter à une nouvelle langue, une nouvelle culture et à un nouveau mode de vie. *Mais quelles stratégies va-il donc employer pour s'adapter à cette nouvelle société et cette nouvelle culture ?*

D'après le modèle bidimensionnel d'acculturation de John Berry (voir figure 24), le psychologue américain qui a travaillé sur les questions d'acculturation et d'adaptation, l'individu migrant se trouve face à deux questions et quatre stratégies d'acculturation possibles. En fonction de son positionnement par rapport à la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil, il va choisir entre, d'une part, le maintien de son héritage culturel et de son identité, et, d'autre part, le maintien d'échanges avec la société d'accueil et l'adoption de la nouvelle culture- d'où deux grandes questions que tout individu migrant se pose à son arrivée dans le pays d'accueil : 1) *Faut-il maintenir sa culture et son identité d'origine ?* 2) *Faut-il avoir des contacts avec les membres de la société d'accueil et participer à la vie sociale de cette société ?* En croisant les réponses « oui » ou « non » à ces deux questions, Berry propose quatre stratégies d'acculturation d'un individu migrant : l'assimilation, l'intégration, la marginalisation et la séparation. (Amin, 2012, pp.103-116, Berry, 2005, pp. 697-712, cité par Mokoukolo & Pasquier, 2008, 57-67).

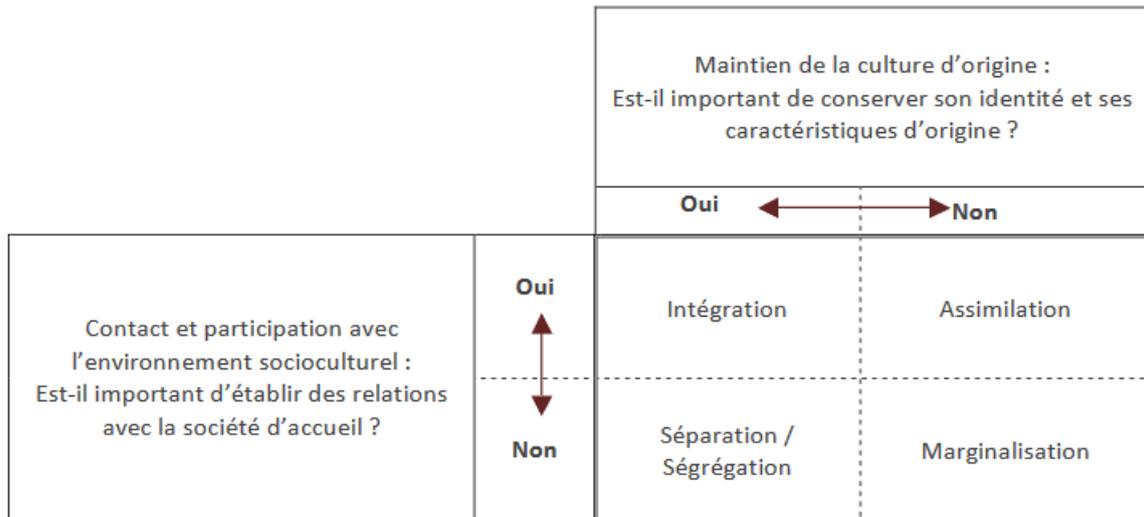


Figure 24 : Les stratégies d'acculturation selon Berry et Sam (1997, p.296, cité par Amin, 2012)

Lorsqu'on parle d'intégration, cela signifie que l'individu migrant va conserver certains éléments de son culture d'origine tout en empruntant certains éléments de la société d'accueil. Il convient de préciser que souvent, c'est la société d'accueil qui est considérée comme dominante et c'est elle qui subit le moins de changements culturels, alors que les cultures des migrants au contraire, restent minoritaires et de ce fait, subissent le plus de changements.

Si nous nous intéressions plus en détail à ces éléments, il convient de préciser les différents domaines socioculturels qui peuvent poser le plus de problèmes à un individu migrant. De ce fait, au cours de nos recherches, nous avons découvert un article présentant un modèle amplifié d'acculturation relative (MAAR) de Velandia-Coustol, Navas-Luque, & Rojas-Tejada (2018, pp.299-317). Ce modèle présenté en annexe 10 met en évidence les différents domaines culturels qui peuvent être mis en jeu lors du processus d'acculturation : le domaine politique, social, économique, familial, religieux et celui des valeurs, du travail et du bien-être social. Les stratégies d'acculturation employées ne seront pas forcément les mêmes pour chaque domaine : dans certains cas la personne s'ouvrira davantage à l'autre culture ce qui correspond à la stratégie d'assimilation (comme, par exemple, dans le cas du domaine politique, du domaine de protection sociale ou du domaine du travail) ; dans d'autres cas, elle préférera de maintenir les éléments de sa culture d'origine- la stratégie de séparation (comme dans le cas du domaine des valeurs et du domaine religieux en lien avec les croyances et les pratiques religieuses). Il peut également décider d'adopter les éléments de deux cultures- la stratégie d'intégration (le domaine économique en lien avec les

habitudes de consommation et l'économie familiale et les domaines de relation familiale et sociale) ou bien de choisir à s'identifier à aucune des deux cultures- la stratégie de marginalisation.

Par conséquent, lorsque nous avons préparé nos cours de langue à l'association, nous avons veillé à tenir compte des éléments de ce schéma, en faisant surtout attention à ne pas entrer dans les débats trop sensibles en lien avec les pratiques religieuses et à bien préparer le terrain pour pouvoir aborder un système de valeurs français.

c) La question d'appropriation des savoirs

Lorsqu'on parle de la situation d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par l'apprenant migrant, il s'agit avant tout d'un apprentissage en immersion linguistique en milieu homoglotte. L'apprenant peut à la fois se trouver en milieu guidé dans un contexte institutionnel, comme dans la salle de classe en formation linguistique ou bien en milieu non-guidé, dit « social » (Adami, 2012, p.19-20) ou « naturel », en dehors du cadre des cours.

Dans leur livre, les didacticiens Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005, pp.102-103) distinguent deux processus d'appropriation de la langue- le processus d'apprentissage et le processus d'acquisition qui sont en effet étroitement liés au contexte dans lequel se trouvent les apprenants. L'acquisition est associée à « un processus d'appropriation naturel, implicite et inconscient » qui se passe souvent en milieu naturel. L'apprentissage correspond à « un processus d'appropriation artificiel, explicite et conscient » qui se passe souvent en milieu institutionnel. Par conséquent, lorsque l'apprenant migrant sort de la salle de classe, il continue son apprentissage mais de manière plus implicite. En effet, interagir à l'extérieur dans les différentes situations de la vie quotidienne est aussi une forme d'apprentissage mais beaucoup plus naturelle. Lors de notre projet pédagogique « Le Carnet de Voyage », nous avons essayé de profiter du milieu naturel d'apprentissage en organisant de multiples sorties culturelles et des rencontres avec les habitants de la ville, afin de motiver les apprenants et de favoriser à la fois l'apprentissage et l'acquisition des savoirs.

Toujours d'après les propos de Hervé Adami (2012, pp.19-21, p.25), les apprenants qui se trouvent en milieu naturel d'appropriation de la langue, « acquièrent une langue dans et par les interactions verbales avec des natifs. Il sont exposés non d'abord à une langue mais à des pratiques langagières et donc à des interactions verbales. » Il faut préciser que l'interaction est comprise dans la communication et renvoie à « un ensemble d'effets réels exercés mutuellement sur les partenaires d'une relation de communication par la mise en œuvre de la communication entre eux »² Il rajoute

2 D'après la définition repérée sur <https://www.etudier.com/dissertations/Interaction-Et-Communication-Interpersonnelle/461623.html>

que le développement de la compétence interactionnelle permet de « mieux s'insérer dans la vie sociale, professionnels et favorise les échanges interpersonnels. » C'est pourquoi il faut penser aux pratiques pédagogiques qui pourront favoriser la communication et l'interaction en salle de classe, comme par exemple l'approche communicative (AC) qui favorise l'acquisition d'une compétence communicative et qui conçoit la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. D'après la théorie socioconstructiviste du psychologue russe Lev Vygotski (1896-1934), l'interaction sociale conditionne l'apprentissage et le développement cognitif de l'individu et sont donc primordiales dans l'apprentissage. Selon lui, l'individu construit ses savoirs et son identité culturelle que lorsqu'il est actif et en interaction avec autrui. C'est pourquoi l'enseignant de langues doit mettre les apprenants au contact d'autrui que cela soit à travers le travail en collaboration et en coopération, les situations de communication plus au moins authentiques ou à travers le contact direct avec des natifs.

2.3.3 Vers l'enseignement et l'apprentissage de la langue plus adapté

Dans ce dernier point, nous allons rapidement voir comment nous, en tant que des enseignants de FLE, pouvons nous organiser face à la situation particulière des apprenants adultes migrants. Autrement dit, il s'agit de présenter quelques objectifs d'enseignement qui pourront servir de pistes de travail aux enseignants bénévoles et quelques méthodes et des techniques employées dans nos cours de FLE, que nous pensons être une aide précieuse et une solution d'action efficace - en adéquation avec les besoins identifiés au cours de nos recherches théoriques et au cours de notre stage. Cela nous permettra de nous tourner d'une part, vers la pédagogie de projet- une méthodologie que nous avons surtout utilisée dans un cadre d'un atelier de langue facultatif et que nous avons choisi comme l'objet de notre étude ; d'autre part, nous verrons comment elle peut contribuer à l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère dans un contexte d'insertion et d'intégration dans la société française.

Avant même d'apporter des améliorations à la situation d'apprentissage donnée, il s'agit de savoir ce que signifie l'enseignement efficace- quels éléments peuvent influencer l'enseignement des langues et quels facteurs jouent le rôle important dans la réussite de la formation linguistique. Plusieurs recherches ont été réalisées sur le degré d'efficacité de différentes méthodes et de différentes techniques, notamment les travaux de Rosenshine & Stevens et de Lorin W. Anderson qui mettent en évidence les caractéristiques d'un enseignement efficace sur le plan méthodologique. Anderson, dans son ouvrage *Accroître l'efficacité des enseignants* (1992, cité par Bru, 2006, p.102) propose aux enseignants de considérer les 6 éléments qui peuvent influencer leur pratique

pédagogique: 1) *la possibilité d'apprendre* qui renvoie au temps accordé à l'apprentissage en rapport avec les objectifs et les niveaux des apprenants ; 2) *environnement et le climat de la classe* ; 3) *l'organisation et la gestion de la classe* (relative aux modèles d'interaction et aux types de groupement des élèves) ; 4) *la structure des cours* en termes du contenu, des objectifs et de type d'activités proposées ; 5) *la communication entre enseignants et élèves* qui comprend des questions et des réponses, des appréciations, des exemples et des consignes et le contrat pédagogique ; 6) *la participation et la réussite* des apprenants (le degré d'implication dans les tâches, le taux de réussite, la valorisation, l'engagement et les efforts des élèves). Tous ces critères nous ont servi à évaluer la situation initiale de l'enseignement/ apprentissage au sein de nos deux groupes de FLE. Après avoir relevé les défis et les difficultés rencontrées en salle de classe, nous avons pu en tenant compte de tous ces critères, concevoir une action de formation plus juste et plus efficace. Cela ne signifie pas pour autant que le respect de toutes ces recommandations nous garantit la réussite des élèves, cependant, l'enseignant doit toujours essayer de perfectionner ses pratiques pédagogiques et de rendre son enseignement plus attractif et plus innovant.

a) Favoriser la communication et l'interaction

En pensant aux aides que nous pouvons apporter à nos apprenants, nous avons choisi de réfléchir plus particulièrement à comment favoriser la communication et l'interaction en salle de classe- l'un des défis essentiels qui nous a été posé dès le début de notre stage. D'après Adami (2009, p.104), « les migrants apprennent la langue du pays d'accueil par le biais des échanges interactionnels et le développement de ces compétences, en retour, permet de mieux s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et favorise les échanges interpersonnels ». La compétence de communication est en effet, très appréciée dans le monde du travail d'aujourd'hui et dans les interactions avec la société en général.

La communication en classe passe avant tout par la relation qu'entretiennent l'apprenant et l'enseignant. Dans l'ouvrage *La dimension cachée* (1971), un anthropologue américain et un spécialiste de l'interculturel, Edward T. Hall met en avant le concept de la proxémie, qu'il définit comme « l'un des facteurs majeurs dans l'interaction ». Selon lui, il existe « la bonne distance » qui favorise la communication.

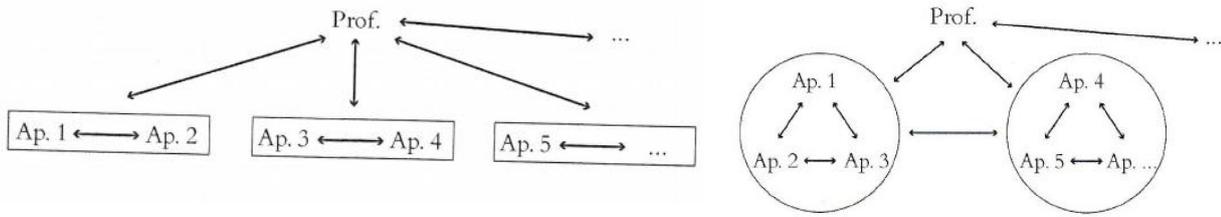


Figure 25: Le modèle d'interaction du travail en paires et en sous- groupes (Defays, 2018, pp.136)

Pendant nos pratiques de classe, nous avons mis en évidence qu'il faut varier le type d'échanges que nous pratiquons en salle de classe, mais surtout éviter de toujours privilégier les modèles d'interaction où l'enseignant est le seul locuteur ou le seul interlocuteur en faveur des modèles qui favorisent la prise et le partage de la parole- le travail en groupes de deux ou en sous-groupes, dont les modèles sont présentés dans la figure 25. Ils favorisent les réseaux d'affinité entre les apprenants, dépolarisent la relation enseignant- apprenant, animent la communication et rendent les cours plus dynamiques. Cela permet d' « accélérer le passage à l'autonomie car le groupe sécurise et donne confiance » (Barbot, 2000, cité par Gloaguen-Vernet, 2009, p.97). Nous avons ainsi, des conditions plus favorables pour donner un cours de langue centré sur l'expression orale et l'autonomisation des apprenants. André Tricot dans son ouvrage *L'innovation pédagogique* (2017, p.57), avance un argument social selon lequel, « c'est en travaillant en groupe que les élèves apprendront à vivre ensemble, à coopérer et à collaborer. C'est la condition d'acquisition de compétences sociales ». Dans nos cours, nous avons toujours laissé la place aux activités en petits groupes pour que les apprenants puissent s'entraîner à l'oral comme par exemple, à travers un débat, une argumentation d'un point de vue, un jeu de rôle ou une discussion libre.

L'interaction passe aussi par la créativité et les activités ludiques. Les didacticiens Cuq et Gruca (2017, pp.434) font remarquer que « le déplacement des frontières est un moyen légitime de création de connaissances », c'est-à-dire qu'en sortant de la zone de confort et en allant vers quelque chose demandant plus d'efforts cognitifs comme la collaboration ou la participation active à un atelier, un jeu ou à un projet, l'apprenant est ouvert à l'apprentissage et à l'acquisition de nouvelles compétences. En effet, le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue, car même un bagage linguistique minimal est une source de nombreuses combinaisons langagières. D'après le psychologue Winnicott (1975, p.110), « Pour utiliser sa personnalité toute entière, il faut jouer ». Le jeu stimule non seulement l'interaction orale, mais aussi le geste co-verbal qui accompagne la parole. Cela peut aussi l'aider dans l'acquisition de compétences émotionnelles et relationnelles, car il n'y a pas cet aspect pénalisant de la parole et les relations entre les apprenants sont plus naturelles et plus authentiques. L'enseignant est presque effacé

derrière leur intérêt pour les activités ludiques. Plus concrètement, nous avons fait recours à deux types de jeux- les jeux linguistiques pour renforcer un point de grammaire et les jeux de créativité qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire. Nous avons également organisé une sortie au bar à jeux *Blastodice* dans un cadre de notre projet pédagogique où les apprenants ont pu laisser courir leur imagination et développer la créativité de langage avec les jeux comme « Speak and Play », « Dixit », « Taboo » ou « Comment j'ai adopté un dragon ? ».

Enfin, nous nous sommes également dirigées vers une approche communicative. C'est une autre solution possible au manque de communication et de collaboration en salle de classe. D'après Jean-Marc Defays (2017, p.269) « les approches communicatives partent du principe que c'est seulement en communiquant, dès le premier jour, que l'on peut espérer apprendre la langue. » La communication est donc à la fois le moyen et la fin d'apprentissage. Dans le cas d'un apprenant migrant, il s'agit d'une situation paradoxale, car « pour pouvoir communiquer, il doit apprendre la langue et pour apprendre la langue il doit communiquer » (1999, cité par Gloaguen-Vernet, 2009, p.70).

L'approche communicative permet de répondre aux besoins concrets des apprenants en enseignant « une parole en situation » ou encore dite, une langue authentique. Elle privilégie l'oral et favorise l'interaction en dehors du cadre des cours. Selon Evelyne Bérard (1991, p.48), « l'approche communicative accorde une place importante aux productions dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages.... » Par conséquent, nous avons surtout privilégié les jeux de rôle, le travail en groupe, l'utilisation de documents authentiques oraux et écrits qui permettent de simuler et de varier des situations de communication authentiques.

Quant à l'enseignement de la grammaire, il s'agit d'enseigner la grammaire d'une manière implicite. D'après Janine Courtyllon dans son livre *Elaborer un cours de FLE* (2003, p.7) il s'agit avant tout « d'apprendre la structure en communiquant et non apprendre la structure avant de communiquer ». Cependant, en remarquant souvent un grand besoin des apprenants de connaître une règle de grammaire qu'ils pourront appliquer, nous avons choisi de jongler entre deux types d'enseignement de grammaire : la grammaire explicite et la grammaire implicite.

Enfin, l'approche communicative permet « de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère » (Cuq & Gruca, 2017, p.111). Le migrant doit vite acquérir des compétences communicatives pour pouvoir communiquer efficacement en langue étrangère pour se débrouiller dans la vie quotidienne, et c'est pourquoi nous avons souvent fait recours à cette approche. Elle est d'avantage centrée sur l'apprenant, alors que

l'enseignant intervient le moins possible- son rôle est d'animer la classe et d'encourager la prise de la parole en langue cible. Selon les didacticiens Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, l'approche communicative veut faire trois choses : « enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale, et privilégier le sens (et non la forme). » (2003, p. 247-248). Il s'agit donc à la fois d'une compétence linguistique, d'une compétence discursive et pragmatique, de la compétence fonctionnelle et socio-culturelle. De ce fait, nous pouvons conclure que c'est une méthode assez complexe, mais qui aide les apprenants à développer plusieurs compétences langagières dans des contextes authentiques et sociaux.

b) Donner accès à la culture

En didactique des langues étrangères, l'enseignement de la culture est concomitant à l'apprentissage de la langue. D'ailleurs, tout au long de notre formation et de notre stage, nous avons été sollicités à l'importance de la culture dans l'enseignement des langues au public étranger. La culture, véhiculant essentiellement des valeurs et des représentations communes, peut être définie comme « un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque donnée. » (Legendre, 1998, p.133).

D'après les linguistes et les didacticiens Jean- Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017:76), il faut s'intéresser non seulement à la compétence linguistique mais aussi à la compétence culturelle, car « elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens ». D'ailleurs, le linguiste et le didacticien Jean-Marc Defays (2018:83) affirme que « chaque expérience de communication engage l'ensemble de la culture », et que la culture est donc « un vaste système de communication ». L'apprentissage qui se fait pour la communication présuppose l'interaction de l'apprenant avec la culture étrangère. Il faut donc prendre en compte la perspective culturelle et envisager la façon dont il est possible d'intégrer des activités culturelles en salle de classe. Dans le cas d'un apprenant migrant, il faut surtout chercher à lui enseigner des règles et des modes de relations sociales qui peuvent l'aider à décoder le discours d'un natif dans des situations du quotidien et qui peuvent lui servir de repères.

Or, il n'est pas du tout évident de savoir quelle culture il faut enseigner et quelle approche choisir vis-à-vis de la culture. Robert Galisson, dans son ouvrage *De la langue à la culture par les mots* (1991:114- 117) distingue deux types de culture- « la culture cultivée », dite « culture

savante » ou « culture encyclopédique » assimilée à l'ensemble de connaissances en littérature, en arts, en histoire, en civilisation, mais aussi « la culture partagée », dite « la culture de l'identité collective » ou « la culture comportementale » liée aux attitudes, aux comportements, aux représentations et aux coutumes dans la vie quotidienne des locuteurs qui s'acquiert au contact des autres, à travers les relations de tout type, par exposition, immersion et imitation. Très concrètement, dans nos cours nous avons privilégié une approche interculturelle qui ne fait pas de distinction entre la civilisation, la littérature ou la culture du quotidien. Elle repose d'avantage sur des relations entre personnes, un échange, une interaction, une prise de conscience et une comparaison entre deux cultures ce qui permet trois choses : de découvrir l'autre, de redécouvrir soi-même et de construire ensemble une nouvelle culture. Dans une classe multiculturelle et en milieu homoglotte, l'apprenant migrant se trouve dans une constante comparaison entre deux cultures ce qui permet trois choses : de découvrir l'autre, de redécouvrir soi-même et de construire ensemble une nouvelle culture. (Defays, 2018, pp.82-93, p.87) Souvent, il est difficile pour la société française d'apprécier la culture de l'autre, car elle exige que cela soit le migrant qui fasse tous les efforts pour s'adapter à une nouvelle culture et s'intégrer à une nouvelle société.

De plus, nous avons accordé beaucoup d'importance à la découverte du patrimoine culturel auquel nous avons eu accès pendant notre stage, enfin d'en permettre l'insertion des apprenants migrants dans la ville. C'était l'un des objectifs principaux de notre projet pédagogique « *Carnet de voyage* » qui prévoyait beaucoup de sorties de découverte et beaucoup de tâches et d'activités en situation authentique de communication. Les apprenants ont pu découvrir le patrimoine culturel de Toulouse et ses habitants, se familiariser avec leur nouvel environnement de vie et établir plus de connections avec le monde extérieur pour pouvoir y trouver leur place. Ainsi, nous avons pu sortir du cadre formel de l'apprentissage et entrer dans un cadre plus personnel où chacun pouvait s'impliquer et progresser vers l'autonomie.

c) Encourager l'action sociale

La didactique des langues d'aujourd'hui demande, plus que jamais, de considérer le sujet apprenant comme un véritable acteur de son apprentissage, désireux d'améliorer son performance linguistique et d'élaborer ses propres stratégies d'apprentissage. « On ne se contente plus de former « un étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues, on souhaite aider l'apprenant à devenir un utilisateur de la langue, un acteur social à même de s'intégrer efficacement dans un autre pays ». (Rosen & Reinhardt, 2010, pp.32-33). Il s'agit donc d'encourager l'action sociale à la fois dans la classe et en dehors de celle-ci. C'est même très préconisé par le CECRL qui encourage le recours à l'approche actionnelle très centrée sur l'action et l'interaction. Cette

approche considère les apprenants comme *des acteurs sociaux* qui doivent *accomplir des tâches langagières et pas uniquement*, dans des circonstances et un environnement données (Conseil de l'Europe, 2005, p.15). Selon cette perspective, il ne s'agit plus seulement de savoir communiquer avec *l'Autre*, mais aussi agir avec *l'Autre*. Le terme action devient donc le mot clé de cette approche. « Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2005, p.15). Le contexte social et l'action sociale sont considérées comme primordiales, car l'apprenant est avant tout un être social qui évolue au contact de la société dans laquelle il vit.

C'est d'ailleurs pourquoi nous avons choisi de porter notre attention sur la pédagogie de projets qui s'inscrit dans cette visée actionnelle et qui nous permet d'envisager de travailler non seulement autour de petites tâches, mais autour d'un grand projet qui, à notre avis, suscite plus l'intérêt et l'investissement de la part de nos apprenants. D'après Evelyne Rosen et Claus Reinhardt dans leur ouvrage *Le point sur le CECRL pour les langues* (2010, pp.28-33)- la pédagogie de projet est « le meilleur moyen pour préparer les apprenants à l'action sociale ». Il s'agit d'une pédagogie qui prône la réalisation de plusieurs tâches souvent assez complexes de point de vue cognitif, mais qui s'inscrivent tous dans un cadre d'un projet commun. Huber (2005, p.43) définit le projet comme « une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'il transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles ». Dans cette perspective, l'apprenant a la possibilité de s'engager dans une action collective, de s'ouvrir et d'interagir avec autres, de contribuer de manière significative à la réalisation des objectifs sociaux, développer plusieurs savoirs, savoir-faire, mais surtout des savoir-être comme par exemple, la responsabilité, l'autonomie, la coopération et la prise de confiance en soi. A notre avis, cette approche et cette pédagogie sont essentielles pour un migrant qui se sent souvent étranger dans un pays étranger et qui a tant besoin de trouver au plus vite sa place dans cette nouvelle société.

e) Privilégier l'approche par compétences

Lors de notre formation universitaire, nous avons pu découvrir le rapport de l'UNESCO intitulé *Quel type d'apprentissage pour le XIX siècle ?* (2015), dont la particularité est qu'il met en avant une approche du monde par compétences. D'après ce rapport, il existe un certain nombre de compétences et d'aptitudes jugées nécessaires pour pouvoir opérer efficacement dans le monde du travail et dans la société d'aujourd'hui et de demain. Après avoir fait un panorama de différents classements, il propose de les classer selon les quatre catégories : « apprendre à connaître »,

« apprendre à faire », « apprendre à être », « apprendre à vivre ensemble ». Cependant, nous avons choisi de privilégier le classement selon trois types de compétences : « *compétences personnelles* (l'initiative, la résilience, la responsabilité, la prise de risque, la créativité), *sociales* (le travail d'équipe, l'empathie, la compassion) et celles qui sont *impliquées dans l'apprentissage* (la gestion, l'organisation, l'apprentissage par échec, les compétences métacognitives) ». D'après le rapport, ces compétences sont, pour la plupart, absentes des processus d'apprentissages actuels. En choisissant d'organiser notre enseignement de langue par compétences, il a surtout fallu considérer les différentes compétences décrites dans ce rapport en pensant en même temps aux besoins et aux objectifs concrets des apprenants migrants. Nous avons avant tout voulu développer les compétences sociales et les compétences individuelles, à savoir la compétence de communication , de collaboration, l'autonomie, la responsabilité et l'initiative.

D'après le texte du CECRL (2005, pp.15, 17) nous pouvons définir la notion de compétence comme « un ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir ». En effet, il s'agit d'une forme d'un savoir-faire qui s'active et s'acquiert à travers la réalisation des tâches, donc en action. Le CECRL précise que « l'usage d'une langue [...], comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement ». De ce fait, il distingue d'une part, la compétence à communiquer langagièrement comprenant trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique; d'autre part, les compétences générales individuelles « celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » qui reposent sur 4 types de savoirs- *les savoirs* relatifs à la connaissance, les *savoir-faire* qui renvoient à la pratique, *les savoir-être /savoir-vivre* qui renvoient aux comportements, aux attitudes et aux traits de personnalité de l'apprenant, ainsi que *les savoir-apprendre* qui mobilisent les trois premiers. Si nous devons concevoir un programme de formation dans une perspective d'insertion et d'intégration, il s'agit pour nous d'enseigner non pas uniquement la langue, mais aussi préparer l'apprenant à l'ouverture sur le monde à travers l'acquisition de comportements, d'attitudes et de manières d'être relatifs à la vie en société. Cela permet également de mettre en place une évaluation par compétences, afin de pouvoir mesurer efficacement les progrès de chacun.

D'ailleurs, cette approche s'appuie d'avantage sur les propos de la pédagogie par objectifs et l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) qui met l'apprentissage par objectifs dans un contexte professionnel associé à un domaine bien particulier. À la différence d'autres approches et d'autres méthodologies, l'approche par compétences met l'accent sur la conception de

la formation et non pas sur sa réalisation ou l'évaluation finale . Elle pose d'abord ses objectifs pour pouvoir ensuite mener une formation qui sera orientée sur une seule tâche prédéfinie. Lors de la conception, il s'agit avant tout « d'analyser et de définir les savoirs, les savoir-faire et savoir-être que le formé devrait être capable de produire à la fin de formation ». (Berbaum, 1984, p.95), autrement dit, il s'agit de savoir quelles compétences doivent être développées chez le sujet-apprenant. De ce fait, dans le cadre de notre stage et de notre sujet de mémoire qui porte sur la question de l'insertion et de l'intégration sociale et professionnelle, nous avons essayé d'avoir une réflexion sur les différentes compétences qui sont nécessaires aux apprenants adultes migrants.

Il faut garder à l'esprit que l'un des défis majeurs auxquels se trouvent confrontés les migrants, c'est l'insertion professionnelle. Nous avons, d'ailleurs, mis en évidence grâce à un questionnaire informatif de début de notre stage, que la plupart d'apprenants étaient à la recherche d'emploi ou envisageaient plus tard l'insertion dans le monde du travail. C'est pourquoi il est important de savoir ce qui peut être apprécié par les potentiels recruteurs et sur quoi nous pouvons travailler en salle de classe. Lors de nos recherches, nous avons découvert le texte de décret datant de 2019, relatif au Code du travail et au cadre national des certifications professionnelles présentant le socle de connaissances et de compétences professionnelles jugés indispensables dans le monde du travail, mais aussi utiles dans la vie de tous les jours, à savoir « la vie sociale, civique et culturelle ».

- « 1° La communication en français ;
- 2° L'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique ;
- 3° L'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique ;
- 4° L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe ;
- 5° L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel ;
- 6° La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie ;
- 7° La maîtrise des gestes et postures et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires. »

((défini par Art. D. 6113-2.-I du décret n° 2019-14 du 8 janvier, repéré sur le site officiel Legifrance)

Finalement, dans nos cours, nous avons surtout donné la place à la prise de parole, au travail de réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage, le travail collaboratif, mais aussi le travail en autonomie. (point 1,4,5 et 6 du decret). Les apprenants ont également appris à respecter des règles dans le cadre des jeux linguistiques, ainsi que des consignes données par l'enseignant.

(point 4 du décret) Enfin, nous avons initié une série d'activités demandant les apprenants de manipuler certaines technologies de l'information et de communication, qu'on appelle aussi les TICE, lorsqu'ils sont utilisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage (point 3 du décret). Cette dernière compétence prend de plus en plus de valeur dans le monde du travail. En effet, d'après le rapport de l'UNESCO, la maîtrise des ces technologies permet de « donner du sens à l'information» et donc du sens à l'apprentissage. Pour initier les apprenants au numérique, nous avons voulu passer quelques séances dans la salle informatique, afin de pouvoir manipuler les différentes applications et les différents outils d'apprentissage en ligne. C'était aussi l'un de nos objectifs lors de la mise en place du projet pédagogique. Lorsque nous avons conçu le programme de notre atelier créatif *Le carnet de voyage*, les TICEs en faisaient partie et devaient permettre la création d'un carnet de voyage numérique. Malheureusement, nous n'avons pas pu avoir l'accès à la salle informatique. Or, il a été quand même possible que les apprenants manipulent certains outils informatiques à la maison comme l'application de création sondages en ligne SurveyMonkey ou un logiciel de messagerie instantanée WhatsApp pour la communication entre les participants du projet pédagogique, ainsi que le Word et le PowerPoint pour les exposés à l'oral et à l'écrit, Paint.net pour travailler avec les photos et les images et la plateforme GoogleDrive pour le travail collectif ou en sous-groupe. L'ensemble des apprenants impliqués dans le projet ont pu développer des compétences techniques qui ont renforcé leur confiance en soi, leur pouvoir d'agir et leur maîtrise du français. Il ne faut pas non plus perdre de vue la compétence qui est souvent au cœur de l'apprentissage et de la pédagogie de projet- celle de la résolution de problèmes qui est souvent associée à l'utilisation des TICEs. Elle met en lien direct l'autonomie, le travail d'équipe, la pensée critique, l'innovation, la créativité et la prise de responsabilité.

La formulation de la question de recherche

Dans cette deuxième partie du mémoire, nous avons pu mieux nous saisir de tous les enjeux autour de la notion d'intégration et de la politique linguistique en France vis-à-vis le public migrant. Après avoir engagé une réflexion sur leurs besoins et nos propres pratiques pédagogiques, nous avons pu proposer quelques pistes d'amélioration de l'enseignement et des apprentissages du FLE à destination du public d'adultes migrants dans (voir le point 2.3.2). Le grand défi que nous avons mis en évidence, c'était le besoin, voir une obligation d'apprendre la langue pour s'intégrer dans la société française, ce qui parfois rendait l'apprentissage pénible et démotivant. Autrement dit, pour pouvoir avoir l'accès à certains services publics, il fallait devenir au plus vite autonome au

quotidien, ce qui n'est pas vraiment possible sans la bonne maîtrise de la langue de la société d'accueil. Nous avons également remarqué qu'il y avait un grand besoin de rendre l'apprentissage plus interactif suite au manque général de communication et de la collaboration entre les élèves. De ce fait, nous avons voulu proposer une démarche qui pouvait non seulement satisfaire les besoins linguistiques de chacun, mais aussi et surtout proposer un programme d'action plus valorisant tant sur le plan personnel que social, car finalement, leur objectif ultime était leur insertion et leur intégration sociale et professionnelle.

C'est ainsi que nous nous sommes tournées vers la pédagogie de projet que nous pensions être une solution d'action adéquate et efficace, susceptible de développer le potentiel de l'apprenant, réduire le risque de son isolement social et l'amener à une plus grande autonomie et une prise de décisions. Cette pédagogie issue des théories socio-constructivistes et à visée actionnelle, a pour objectif de promouvoir l'action sociale à travers un travail autour d'un projet commun. A notre avis, elle convient tout à fait au public migrant qui cherche à trouver sa place dans la société dont il fait partie.

Pourquoi finalement choisir de suivre une seule pédagogie ? Il est vrai que dans nos cours de FLE classiques, nous avons fait recours à plusieurs méthodes et plusieurs approches, cependant lorsque que nous avons eu l'idée de proposer de participer à un atelier de langue facultatif, le choix s'est finalement porté sur une seule pédagogie qui nous semblait pouvoir répondre aux besoins identifiés au cours de nos recherches théoriques et au cours de notre stage. Par conséquent, la question à laquelle nous allons essayer d'apporter des éléments de réponse, peut se formuler ainsi : *Quels éléments constitutifs de la pédagogie de projet peuvent être facilitateurs de l'intégration des apprenants adultes migrants ?* Plus précisément, il s'agit de voir en quoi la pédagogie de projet serait facilitatrice de l'insertion et l'intégration du public en question. Notre démarche d'investigation s'inscrit dans la démarche de recherche-action qui consiste d'une part à identifier un problème et à formuler une question de recherche ; d'autre part, il s'agit de faire une proposition d'intervention pédagogique pour pouvoir ensuite la mettre à l'épreuve pendant la durée du stage pédagogique. Enfin, cela nous permettra d'analyser nos pratiques pédagogiques et des apprentissages réalisés par les apprenants, afin de pouvoir apporter des réponses à nos questionnements initiaux.

Par conséquent, notre démarche consiste d'abord, à présenter dans la partie suivante les fondements théoriques et les repères historiques en lien avec la pédagogie de projet, ainsi que des

éléments que nous jugeons facilitateurs du processus d'intégration. Ensuite, dans la partie 4, nous allons rendre compte de notre propre expérience avec la mise en place d'un projet pédagogique proposé dans un cadre d'un atelier facultatif. Nous nous baserons d'avantage sur nos analyses de questionnaires, de témoignages et de tests en langue réalisés en début et à la fin du projet.

PARTIE 3 : EN QUOI LA PÉDAGOGIE DE PROJET PEUT RÉPONDRE À CES BESOINS ?

En didactique de langues d'aujourd'hui, la formation linguistique est pensée en fonction des besoins du public d'apprenants et de leur rapport à la langue du pays d'accueil. Dans le cas des apprenants adultes migrants, elle va de pair avec la notion d'intégration et les conditions d'appropriation de la langue qui correspondent à celles d'une immersion linguistique en milieu homoglotte. En tant que des professionnels de FLE, nous pouvons nous poser les questions suivantes : *Quels facteurs jouent dans la réussite d'un parcours de formation linguistique et de l'appropriation de la langue ? Quelles conditions de la formation linguistique face au besoins d'intégration ? Quelle approche pour développer leur potentiel et les aider à l'insertion et l'intégration sociale, culturelle et professionnelle dans le pays d'accueil ?* Ces questionnements nous ont amenés à effectuer une analyse exhaustive de la notion d'intégration et des besoins du public d'adultes migrants, afin de pouvoir nous orienter vers une démarche ou une approche pédagogique qui permettrait d'enseigner autrement et qui nous aiderait à favoriser l'interaction, la collaboration et la cohésion de la classe en vue d'une insertion et intégration facilitée.

En faisant nos recherches sur les différentes approches pédagogiques, nous avons principalement considéré les pédagogies dites « actives » qui mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Notre choix final s'est porté sur la pédagogie de projet qui, issue des théories socio-constructivistes, demande l'apprenant de construire ses propres savoirs à travers le travail par « projet ». Elle nous semblait convenir au contexte d'un atelier de langue où nous serions plus à l'aise pour travailler autour d'un projet commun. La question de notre recherche que nous avons annoncée précédemment, pourrait se formuler ainsi : *Quels éléments constitutifs de la pédagogie de projet peuvent être facilitateurs de l'intégration des apprenants adultes migrants ?*

Nous allons à présent, nous intéresser plus en détail à la notion de la pédagogie en général et plus particulièrement, à la définition de la pédagogie de projet. Ensuite, nous présenterons l'ensemble de ses fondements théoriques, sa place en Éducation nationale et en didactique des langues étrangères, ainsi que la méthodologie de sa mise en œuvre. Nous présenterons enfin, des éléments constitutifs de la pédagogie de projet que nous jugeons facilitateurs du processus d'intégration, sans pour autant oublier de parler dans un dernier point des dérives et des contraintes

possibles qui sont susceptibles d'empêcher la réalisation et la réussite du projet pédagogique quelconque.

3.1 Définition

Avant même de nous intéresser au concept du projet et à la pédagogie de projet, il convient de définir le terme de la pédagogie qui est l'un de des mots clés de la pédagogie de projet. Nous pouvons la définir comme « un ensemble de méthodes et des techniques d'enseignement destinées à assurer dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou l'appropriation du savoir en fonction des sujets apprenants ». (d'après le cours sur l'ingénierie de formation en IUT2J). Jean-Paul Boutinet propose de définir la pédagogie comme « un art d'aménager la relation entre l'enseignant et les apprenants ; comme une pédagogie professionnelle avec ses exigences qui demande de trouver des les moyens adéquats pour conduire les élèves vers l'appropriation d'un nouveau savoir, vers la réalisation des nouveaux apprentissages » . (Boutinet, 1999, pp.202-203)

Selon Jean Houssaye, le professeur en Sciences d'éducation, « la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique (relatif à la logique et à un raisonnement) de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. » (1993, cité par Bru, 2006, p.4). De ce fait, la pédagogie est le résultat de la mise en relation de la théorie et de la pratique à partir d'une action pédagogique de l'enseignant. En effet, la pédagogie tout comme la didactique s'intéresse aux processus d'acquisition et de transmission du savoir, mais elle met plus en avant la relation entre enseignant et apprenant, que entre l'enseignant et le savoir. Plus particulièrement, Houssaye propose de définir tout acte pédagogique comme une relation triangulaire qui se base sur les 3 éléments clés : le Savoir (le contenu d'apprentissage), l'Enseignant (le formateur, le professeur, etc.) et l'Apprenant (le stagiaire, l'élève, l'apprenant, un étudiant, etc.).

Son triangle pédagogique, présenté dans la figure 26, met en évidence trois types de relations : **la relation pédagogique** entre l'enseignant et l'apprenant qui renvoie au processus dit « former », **la relation d'apprentissage** qui concerne le rapport qu'entretient l'apprenant et le savoir et qui renvoie au processus dit « apprendre » et **la relation didactique** entre l'enseignant et le savoir qui renvoie au processus dit « former ». Chaque processus est essentiel à la démarche d'enseignement et d'apprentissage, cependant, comme le précise Houssaye (1993, cité par Bru, 2007, p.36), « Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir le contact ». A chaque fois, il y aura deux éléments qui seront retenus et un qui sera mis de côté.

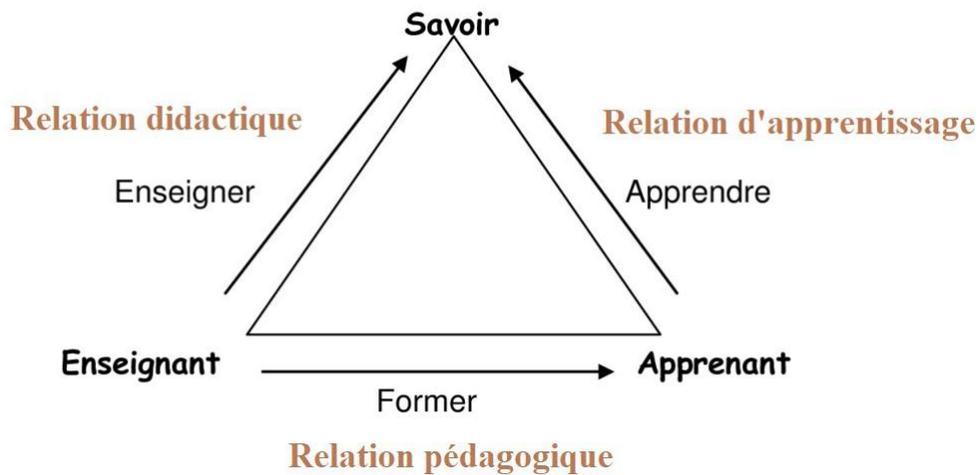


Figure 26 : Le triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Dans le cas d'une pédagogie de projet, elle peut être située sur l'axe « apprenant-savoir » où il s'agit essentiellement d'une relation où l'apprenant se trouve seul face au savoir, ce qui implique qu'il va construire ses propres savoirs sans intermédiaire. L'enseignant est alors mis en retrait et assume le rôle d'accompagnateur et de médiateur qui doit faciliter le processus d'appropriation des savoirs. Ce cas de figure concerne toutes les méthodes et les pédagogies dites « actives » ou les méthodes de type constructiviste où l'apprenant est mis au centre de son apprentissage.

Lorsqu'il s'agit de définir la pédagogie de projet et le projet, nous pouvons être vite perdus entre les différentes expressions utilisés dans le langage courant : la pédagogie de/par/pour le projet, le projet éducatif/ pédagogique/ d'action de formation/ d'établissement, etc.... Nos lectures et nos recherches dans ce domaine nous ont donné l'impression d'inconsistance, du manque d'analyse ou de recours aux fondements théoriques, parfois l'impression d'une mauvaise utilisation de ces termes. De ce fait, nous avons choisi de suivre le raisonnement de Jean- Paul Boutinet dans son livre *Anthropologie du projet* qui nous invite à d'abord faire le recours à l'histoire et nous intéresser à la notion du projet pour pouvoir ensuite arriver à la définition de la pédagogie de projet- la méthode pédagogique que nous allons activement utiliser dans le cadre d'un atelier de langue. Pour renforcer notre réflexion théorique, nous allons essentiellement nous appuyer sur les propos de Jean-Paul Boutinet, sur les propos de Le Grain dans *Penser le projet* (2004), sur le livre *Conduire un projet-élèves* (2005) de Michel Huber et sur l'article de Marie-Pascale Hamez intitulé *La pédagogie de projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM* (2012).

3.2 Historique

3.2.1 Les méthodes actives et l'Éducation nouvelle

L'idée du projet apparaît à l'époque des philosophes de Lumières avec les écrits du philosophe suisse Jean-Jacques Rousseau qui avance la théorie selon laquelle il faut s'appuyer sur les intérêts et les qualités de l'enfant en « insistant sur l'importance d'une découverte personnelle des savoirs ».

Plus tard, vers les années 1915-1920, John Dewey, le philosophe et le psychologue américain (1859- 1952) va reprendre le concept de l'apprentissage par découverte en avançant la théorie de *Learning by doing* - « apprendre en faisant » où l'enfant est sollicité à agir et non « apprendre en écoutant », comme dans la pédagogie traditionnelle. En 1894, il va même ouvrir une école expérimentale « Learning by doing » pour essayer d'expérimenter et de théoriser les pratiques relevant des méthodes actives. Comme le précise J.-P. Boutinet (2001, p.198), J. Dewey va opposer la pédagogie traditionnelle à la pédagogie dite « ouverte » ou « active », dans laquelle l'élève « devient acteur de sa formation à travers d'apprentissages concrets et significatifs ». Aujourd'hui, il est considéré comme l'initiateur des méthodes actives et le précurseur de la pédagogie de projet. C'est d'ailleurs, en 1918 que son élève, William Kilpatrick utilise pour la première fois le terme de projet dans son article *The project method* (1918). Pour J. Dewey, le projet, c'est à la fois, une « intention » qui suppose la vision d'un but concret, mais aussi une « réalisation » qui renvoie au travail nécessaire à la réalisation de ce but. De ce fait, nous pouvons parler d'une combinaison entre deux dimensions- la conception et la réalisation du projet. D'après les propos de Le Grain, il s'agit à la fois d'une intention qui cherche à se concrétiser et d'une réalisation qui a été pensée en avance. Il conclut que « le projet est une action pilotée, autrement dit, une action imaginée, préparée et régulée » (2004, p.29).

D'autres tenants de l'Éducation nouvelle comme Célestin Freinet, Maria Montessori, Ovide Decroly ou A.S. Makarenko vont, sur la base des méthodes actives, insister sur la prise en compte de l'activité de l'enfant. Leur objectif premier est à tout prix le rendre actif et le mettre au centre de l'apprentissage. De ce fait, ils vont mettre leurs théories en application dans des écoles dites « nouvelles » qu'ils créent dans leurs pays, comme par exemple, « la casa dei bambini » de Maria Montessori, en Italie ou l'école de Decroly en Belgique. Ces écoles expérimentales prônent des activités qui passent par la découverte, les centres d'intérêt de l'enfant et les projets d'action et de

recherche. De même, en France, l'éducateur et le pédagogue innovateur Céléstin Freinet va lui-même quitter l'Éducation nationale pour ouvrir une école privée où il va donner une grande importance à la dimension collaborative et coopérative en salle de classe. Son objectif est de motiver l'activité de l'élève. Pour le motiver et le rendre actif, il instaure la correspondance scolaire, l'imprimerie, l'écriture libre, les échanges avec d'autres classes et les activités de coopération scolaire. Petit à petit, il va inspirer le mouvement Freinet qui donnera ensuite lieu à la pédagogie Freinet. D'après G. Schlemminger, « en pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales : il les motive » (2003, p. 48, cité par Hamez, 2012, p.80).

3.2.2 La politique de projet de l'Éducation nationale

Cependant, malgré plusieurs tentatives des pédagogues de théoriser la pédagogie de projets et de mettre en place l'apprentissage par projet dans les établissements scolaires français, c'est uniquement vers les années 70 et 80 que l'apprentissage par projet réapparaît de nouveau et commence à prendre de la valeur dans l'Éducation nationale. Cette réapparition est dû surtout à l'échec scolaire dans les institutions scolaires et à « la volonté de mobiliser, motiver et accroître l'efficacité de l'acte éducatif » (Camille Le Cor, 2012, p. 175). Cette fois-ci, ce n'est pas l'initiative des défenseurs des méthodes actives, mais de l'institution et donc du ministère de l'Éducation nationale. Depuis cette période, nous pouvons voir apparaître plusieurs typologies de projets : le projet éducatif, le projet d'établissement et le projet de formation. D'après les propos de Camille Le Cor dans son article *Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale* (2012), il s'agit de trois dimensions que nous pouvons attribuer à la notion du projet : le projet comme *un objet d'éducation*, un projet comme *un cadre de travail institutionnalisé* et un projet comme *une méthode de travail*, désormais la pédagogie de projet. Nous allons à présent, voir les principaux changements qui ont pris lieu dans le système éducatif, afin comprendre comment la société s'est mise à l'heure du projet, notamment dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

a) Les projets éducatifs et culturels

C'est la réforme de 1973 qui marque le changement dans la politique éducative en France avec l'instauration des 10 % pédagogiques qui doivent être consacrés à la mise en place de projets qui ne sont pas directement liés aux programmes ou aux disciplines scolaires. D'après le circulaire n°73-168 du 27 mars, B.O. n°15 du 12 avril qui décrit la réforme des 10 % ou la réforme de Fontanet (du nom du ministre de l'Ed.N. de l'époque), « la mise à la disposition des établissements

de l'enseignement secondaire d'un contingent (quantité) de 10 % est une mesure pédagogique exceptionnelle dont il convient de souligner l'importance.. [...]. il ne sera pas donné des directives pour l'utilisation de ces 10 %, car, pour sauvegarder l'esprit d'une telle mesure, il est essentiel que ces modalités d'apprentissage soient définies à l'échelon d'un seul établissement. [...] Il est souhaitable que les activités ne soient pas organisées par discipline séparée mais présentent un caractère pluridisciplinaire ». Il s'agit, en effet, d'encourager l'ouverture au monde extérieur, surtout au domaine du culturel, ainsi qu'à l'innovation, à l'expérimentation et à la pluridisciplinarité. Cette réforme a permis aux enseignants et aux élèves d'expérimenter avec de nouvelles approches pédagogiques et de mettre en place de nombreux projets éducatifs et pédagogiques innovants. Selon P. Boutinet (2001, p.204-205), les projets éducatifs dépassent le cadre de l'école et s'orientent vers le mode d'insertion qui permettra de se dire autonome, à savoir l'insertion sociale, culturelle et professionnelle. Autrement dit, le projet éducatif sort du cadre scolaire pour faire le lien entre le monde d'adultes et le monde des jeunes, afin qu'ils puissent devenir plus autonomes. Huber, au contraire, reste dans sa définition au niveau de l'institution scolaire en disant qu'on appellera « le projet éducatif - l'organisation de la vie scolaire particulièrement dans ses dimensions éducative, civique, culturelle. » (1999, p.44). Alors que le projet pédagogique peut être défini comme « les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage, définies par une équipe d'enseignants, adaptées aux enfants et adolescents dont ils ont la charge en prenant appui sur les instructions officielles. » (Huber, 1999, p.44). Autrement dit, ce type de projet s'appuie davantage sur le cadre scolaire et suit les instructions officielles. De plus, il établit ou intervient dans la relation entre l'équipe d'enseignants ou un seul enseignant et l'élève. Dans les deux cas, il s'agit non pas d'une méthodologie de travail mais du projet comme objet- où le projet éducatif se base sur les objectifs de l'institution scolaire, alors que le projet pédagogique désigne les moyens d'atteindre ces objectifs.

C'est ensuite, les Projets d'actions culturelles, techniques et éducatives (PACTE) qui apparaissent en 1979, les Projets d'Action Éducative (PAE) qui les remplacent en 1981 et les projets artistiques et culturels (PAC) qui voient le jour en 2001, qui font appel à la mise en œuvre d'une démarche pédagogique d'un apprentissage par projet et d'une démarche de création. D'après M. Huber, la démarche de projet correspond à « un processus engagé par un acteur en vue de la réalisation d'une action » qui relatif à une méthodologie ou une méthode de travail naturelle et indissociable de la vie de tous les jours , alors que la pédagogie de projet serait plutôt « un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage », qui suppose une intention de formation et la présence de formateur. (2005, p.11).

Pour conclure sur ce point, il s'agit encore une fois d'une action innovante aboutissant à la mise en place de projets à visée culturelle, artistique et éducative, mais qui cette fois-ci n'est pas détachée des pratiques scolaires, au contraire, elle les met en projet. Il s'agit d'une part, d'améliorer l'organisation pédagogique de l'enseignement, afin de pouvoir trouver une solution aux dysfonctionnements institutionnels ; d'autre part, d'encourager la pluridisciplinarité, le travail en équipe et la motivation des élèves.

b) La décentralisation et le projet d'établissement

Suite aux deux lois de décentralisation de 1981 et 1983, qui donnent plus d'autonomie au niveau local, il s'agit de la mise en place d'un projet d'établissement ou encore appelé « projet d'école », qui d'après la définition de Boutinet, « cherche à incarner la façon par laquelle une communauté scolaire prend conscience de son identité et s'affirme dans son autonomie, en développant notamment des liens de collaboration entre ses membres pour en faire des partenaires : administratifs, enseignants, élèves, parents. C'est aussi une possibilité de s'ouvrir à un environnement social et professionnel. ». C'est la loi d'orientation de Jospin de 1989 qui oriente l'éducation vers une dimension collective- la collaboration entre plusieurs acteurs pédagogiques autour d'un projet d'établissement, voire entre plusieurs établissements. On envisage le travail en équipe non pas uniquement dans la salle de classe, mais aussi au niveau institutionnel. Il s'agit de sortir de la salle de classe en accordant l'autonomie à tous les niveaux et à tous les degrés de responsabilité des équipes pédagogiques et administratives. La loi Jospin place l'élève au centre du système éducatif, institutionnalise la mise en projet des pratiques scolaires et individualise des scolarités en accordant plus d'autonomie à tous les niveaux du processus éducatif. De ce fait, le projet n'est pas uniquement une intention mais aussi un cadre de travail, car il y a cette volonté organisationnelle.

c) Le projet d'accompagnement et la politique d'intégration scolaire

Enfin, il s'agit d'apparition de projets d'accompagnement qui s'inscrivent dans la politique d'intégration scolaire de ceux qui sont en difficulté scolaire ou aux besoins spécifiques. L'échec scolaire n'est plus perçu à un niveau d'éducation scolaire mais aussi au niveau social et professionnel. Il s'agit dans ce cas d'une « élaboration d'un projet éducatif personnalisé ». (Le Cor, 2012, p.183) qui permet d'accompagner un élève en commun avec l'équipe pédagogique et administrative de l'établissement, ainsi que sa famille. C'est là où on commence parler de la politique d'intégration scolaire avec l'apparition de 1983 à 2005 du Projet Individuel d'Intégration Scolaire (PIIS), Projet d'Accueil individualisé (PAI) en 2003 et du Projet Personnalisé de

Scolarisation (PPS) en 2005. D'après le circulaire n°2006-126 du 17 août 2006, B.O. n°32 du 7 septembre 2006, « Il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. » Dans ce cas, le projet est considéré comme une méthode de travail qui permet de mieux intégrer les élèves en difficulté au système scolaire ordinaire.

d) La politique d'insertion professionnelle : le projet de formation

Nous voudrions également dire quelques mots sur le projet de formation qui concerne d'avantage la formation des adultes. D'après le Grain (p.26), les projets centrés sur la formation font partie des projets-action, à côté des projets centrés sur l'action sociale. Il précise que dans ce cas, « l'apprentissage est le produit attendu d'une action, d'une réalisation qui devient, alors, un prétexte à former. » . c'est la formation elle-même qui est au cœur du projet de formation et non pas le projet. Le projet se met au service de l'apprentissage. Boutinet, à son tour précise que il s'agit d'une prise en compte de leurs objectifs, leurs personnalités et leurs besoins. D'après Huber (1999, p.44), « le projet de formation contient toutes les modalités d'acquisition de connaissances que l'élève compte réaliser afin de commencer à mettre en œuvre son projet de vie ». Il s'agit donc du projet qui implique surtout l'acquisition des savoirs relatifs au projet individuel de vie de chaque bénéficiaire d'une formation et qui prend en compte la personnalité toute entière de l'individu en formation.

3.2.3 La pédagogie de projet en didactique des langues étrangères

Même si les premiers fondements de la pédagogie de projet datent du début de XX^{ème} siècle, pendant longtemps elle ne pouvait pas s'imposer dans la didactique des langues étrangères. C'était d'abord l'approche communicative qui dominait l'enseignement des langues étrangères et désormais, du FLE. Plus tard, avec l'apparition du cadre CECRL, c'est l'approche actionnelle qui prend le relais. On parle dans ce cas des apprenants comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches. D'après la définition du CECRL (2005, p.15), « il y a une 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 ». Tout comme dans la pédagogie de projet, c'est le fait d'agir qui est mis en avant. Christian Puren, à son tour, propose de parler de la co-action et de l'approche co-actionnelle, car il voudrait insister sur la dimension sociale et la dimension collective de la notion de l'action. Pour lui, l'action sociale est une « action

collective à finalité collective » (Puren, 2006, p.38) et non pas individuelle. De même, Le Grain dans le livre *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire* (1980), insiste sur la dimension collective du projet qui renvoie à la socialisation des sujets et à l'éducation à la citoyenneté. Il le définit comme « une tâche, définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale. » De ce fait, la pédagogie de projet s'articule non seulement autour d'objectifs purement pédagogiques mais surtout autour des objectifs qui s'inscrivent dans « une politique de transformation sociale ». C'est pourquoi, il semble que l'approche actionnelle doit naturellement faire appel à la pédagogie de projet- une méthode de travail qui structure cette action dans un but précis et qui est d'ailleurs, implicitement préconisée par le CECRL :

[...] La pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche, soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches (Conseil de l'Europe, 2005, p.108).

Elle est d'ailleurs souvent considérée comme une forme approfondie d'une approche actionnelle, comme une somme de micro-tâches qui permettent d'aboutir à la réalisation finale -une macro-tâche. Pour conclure sur ce point, il est essentiel de préciser que ce petit retour à l'histoire nous a permis de voir comment la politique éducative avait évolué au fil des années et comment la société française a pu au final, accepter de donner place aux pédagogies dites innovantes, notamment la pédagogie de projet. En faisant ce retour en arrière, on comprend mieux la situation présente et le concept présent de la pédagogie de projet, ainsi que le futur de cette pédagogie qui commence à prendre de plus en plus de la valeur en tant qu'une solution à certains défis de la société d'aujourd'hui. Par conséquent, nous pouvons conclure que le concept du projet tout comme le concept d'intégration, s'inscrivent dans un contexte politique, éducatif et social auquel ils sont étroitement liés.

3.3 Les enjeux de la pédagogie de projet

3.3.1 Fondements théoriques

a) Le concept de la pédagogie de projet

En ce qui concerne la théorisation de la pédagogie de projet, c'est Jean Vial qui pour la première fois propose dans son livre intitulé *Pédagogie du projet* (1975) de théoriser le principe de la pédagogie de projet. Pour lui, elle est vue comme « l'ensemble des attitudes mentales et gestuelles, des conduites et des procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement et l'exploitation d'un projet » (cité par Huber, 2005, p.30). Il s'agit donc plutôt d'une méthodologie de travail qui permet la mise en place d'un projet. D'après J-P. Boutinet (1990), il faut distinguer deux aspects du projet- le projet objet et le projet méthode. Dans son petit tableau récapitulatif, il qui rend compte des différentes typologies de projet décrites précédemment et et les classe selon leur orientation. (voir figure 27).

TABLEAU VI. — *Synopsis du projet dans le champ pédagogique*

	Objet du projet	Méthode du projet
Projet éducatif : visée	x	
Projet pédagogique : programmation	x	
Projet d'établissement : consensus	x	x
Pédagogie du projet : appropriation		x
Projet de formation amont	x	
pendant		x
aval	x	

Figure 27 : Synopsis du projet dans le champ éducatif

Il mentionne quatre types de projets : éducatif, pédagogique, le projet d'établissement et le projet de formation, ainsi qu'une pédagogie de projet. Certains sont uniquement orientés vers l'objet du projet, d'autres vers la méthode du projet ou les deux. Nous pouvons remarquer que selon lui, la pédagogie de projet renvoie uniquement à la méthodologie que les projet-objets ne vont pas forcément pratiquer. Cela signifie, que lorsque nous voudrions envisager les deux dimensions, il faudra parler de la pédagogie de projets comme étant au service de la mise en place d'un projet pédagogique.. Comme le dit Boutinet, (1996) « le projet pédagogique, centré sur les buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir : le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage. (1996, p.49, cité par Marie-Pascal Hamez,

2012, p.78). Dans notre cas, nous allons adopter la vision de Dewey pour qui un projet, c'est à la fois, une « intention », mais aussi une « réalisation » et qui reconnaît cette dualité du concept du projet. Plus précisément, nous allons considérer la pédagogie de projet comme à la fois l'objet et la méthode.

Nous voudrions enfin, proposer la définition plus récente de la pédagogie de projet, celle du sociologue Philippe Perrenoud, qui la définit comme est « une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète et qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. Elle suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projets et favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ». (Perrenoud, 2002, cité par Hamez).

Ainsi, en didactique des langues étrangères et dans l'enseignement du FLE, nous allons pouvoir recourir à la pédagogie de projet pour développer non pas uniquement des savoirs linguistiques et culturels d'une langue- culture, mais aussi des savoir-faire sociaux et la compétence à communiquer langagièrement en privilégiant une composante sociolinguistique qui renvoie aux normes sociales et pragmatique qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle de la langue.

b) Conceptions constructivistes : Jean Piaget (1986-1966)

Jean Piaget est l'un des chercheurs suisses connu pour ses travaux en psychologie de développement et sa théorie constructiviste, développée vers les années 1964. Cette théorie va d'avantage contribuer à la conception de la pédagogie de projet. Plus précisément, elle défend l'idée que le sujet n'est pas né porteur de connaissances, mais il a une capacité de les développer à travers une action, d'où le processus de construction. Pour lui, « les connaissances sont construites par l'individu par intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets » (cité par Michel Hubert, 2005, p.28). Nous allons donc retenir de cette théorie que d'une part, il faut accorder de l'importance à l'activité du sujet-apprenant et que d'autre part, c'est en agissant qu'il apprend, désormais à travers son expérience personnelle au contact de son environnement matériel. En tant que des professionnels de FLE, nous sommes donc amenés à considérer le sujet apprenant comme un véritable acteur de son apprentissage. C'est pourquoi, en pédagogie de projet, le professeur est mis de côté, alors que l'apprenant est mis face au savoir. Paul Cousinet confirme que « apprendre, c'est non pas recevoir un enseignement mais exercer une activité, l'élève ne collaborant pas avec le maître qui enseigne, mais le maître collaborant avec l'enfant qui apprend. » Toute méthode pédagogique centré sur l'apprenant sera donc de type de type constructiviste.

c) Conceptions socio-constructivistes : Lev Vygotsky (1896-1934)

Lev Vygotsky, un pédagogue et un psychologue soviétique, développe une théorie socio-constructiviste où il insiste sur le rôle des interactions et le lien entre les apprentissages et l'environnement social et humain. Il met en avant l'idée que l'individu développe ses savoirs en puisant dans son environnement. Il s'agit donc d'une action où l'un doit agir sur l'autre et inversement pour pouvoir acquérir des connaissances. Il met également en avant le concept d'une zone de développement proximal (ZPD) qui se trouve entre deux espaces : celui où l'individu peut arriver sans aucune l'aide de professeur et celle où il ne peut pas y arriver même si on l'aide à le faire.(voir figure 28). ZPD correspond à une zone où l'apprenant peut arriver à résoudre un problème, mais avec une certaine aide de l'enseignant. « C'est un outil théorique qui cadre la marge de manœuvre efficace pour le pédagogue » (Vygotski, Pensée et langage, 1997). Nous pouvons donc retenir d'une part, que l'enseignant a un rôle médiateur important où il sert d'intermédiaire entre l'individu apprenant et l'acquisition des savoirs, ainsi que son environnement d'autre part, il faut garder à l'esprit que certaines activités peuvent être réalisées en autonomie, d'autres nécessitent un accompagnement.

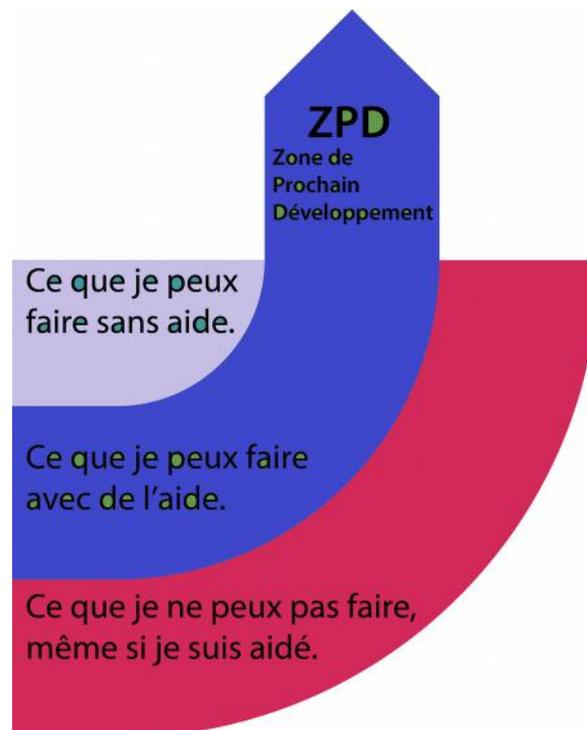


Figure 28 : Diagramme représentant la notion de *zone proximale de développement*³

³ Repéré et adapté sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement

3.3.2 La pédagogie de projet en vue d'intégration des migrants

Nous avons mis en évidence dans la deuxième partie du mémoire que nos apprenants migrants avaient tous des besoins spécifiques et concrets- ils veulent avant tout devenir autonomes et se fixent tous les moyens pour y arriver. C'est à nous en tant que des enseignants de les guider et de les aider à atteindre leurs objectifs.

Le rôle de l'enseignant qui pratique la pédagogie de projet peut se résumer à son rôle de médiateur et de facilitateur. Il s'agit pour lui d'accompagner et de guider les apprenants en leur mettant face au savoir et en leur laissant donc une certaine liberté de décision. D'après Peris, « une des principales fonctions dans ce rôle de médiateur des apprentissages, c'est celle de transférer progressivement le contrôle ou la régulation du processus aux apprenants mêmes. Dans le nouveau rôle de l'élève, la participation active, la prise d'initiative et l'exploration des procédés les plus effectifs et les plus adéquats par rapport à chacun deviennent primordiaux (Peris, 2009, p.113, cité par Jocelyne Sourisseau, 2013, p.28). Par conséquent, il s'agit de la médiation comme d'un outil qui permet à l'apprenant d'arriver à l'autonomie. Dans le cas de notre projet, nous allons assumer le rôle d'intermédiaire donnant accès à la ville et à leur environnement. D'après l'étude de Nathalie Spanghero-Gaillard et Marie-Ange Dat sur *L'enseignement de la langue et la démarche d'intégration* (cité par Cadet, Goes, Magliante, 2010, p .131), « Les enseignants sont attendus dans un rôle d'accompagnateur d'apprentissage et d'intégration en encourageant les migrants à recourir à tout forme d'expression témoignant de leur compréhension ». De ce fait, un médiateur, c'est aussi quelqu'un qui instaure le climat de confiance, d'échange et de négociation, et de ce fait, déclenche l'interaction verbale.

De plus, la pédagogie de projets permet à travers la réalisation d'un projet commun donner du sens à l'apprentissage, de multiplier les contacts avec le monde extérieur et de rendre l'apprenant plus autonome. Selon Huber, « le projet est un espace intéressant de socialisation et même de construction de sa citoyenneté » (2005, p.50). C'est à travers la production finale concrète que l'apprenant prend l'action et s'ouvre sur le monde. La création du produit final socialisé met l'apprenant dans l'action, le rend utile et lui permet de trouver sa place dans la société. D'après Isabelle Bordalo et Jean- Paul Ginestet (2006, p.7), « proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique de l'action et apprentissages, telles sont les ambitions de la pédagogie du projet ». Elle permet aux apprenants de s'impliquer activement dans les tâches qu'ils ont à effectuer dans un cadre d'un projet pédagogique qui s'appuie d'avantage sur

leur besoins, leurs centres d'intérêt et leurs initiatives. Elle repose également sur la dimension affective, la motivation, la découverte autonome de connaissances.

D'après Vygotski « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. Pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide » (cité par Reverdy, 2013, p.49). Il s'agit à la fois de l'importance d'apprentissage par erreur, d'auto-évaluation et de mobilisation des savoirs et savoir-faire déjà présents chez l'apprenant .

3.3.3 Autre choix pédagogique en vue d'intégration : le projet d'écriture

Ayant précédemment mis en évidence que la langue est un facteur majeur d'intégration, lors de la conception du projet pédagogique à destination des apprenants, nous avons surtout envisagé de mettre en place un projet d'écriture, comme par exemple, la création d'un livre de recettes, d'un carnet de voyage ou bien d'un récit de vie. Ce choix de travailler la production écrite et de l'associer à la pédagogie de projet n'était pas aléatoire. Il faut savoir que l'apprentissage du français est une urgence pour les apprenants migrants qui cherchent à rapidement devenir autonomes. Lorsque l'apprenant se trouve en milieu homoglotte, il va forcément rencontrer plus de l'oral que de l'écrit, c'est pourquoi il se concentre d'avantage sur l'apprentissage de l'oral, alors que l'écrit est souvent négligé. Cela peut même amener à un blocage lors du passage de la langue orale vers la langue écrite. De ce fait, le projet d'écriture devient un moyen d'éviter la rupture entre les deux modes de communication.

La société française, étant traditionnellement très littéraire, impose dans un certain degré toute une culture de lecture et d'écriture. D'ailleurs, nous pouvons souvent retrouver des projets d'écriture au sein des institutions scolaires, ainsi que des ateliers de lecture au sein des centres de formation linguistiques, notamment à l'association Parle. Dans l'article d'Evelyne Hamez (2012, p.81-82), que nous avons déjà évoqué plus haut, elle met en évidence le principe du projet d'écriture en français langue maternelle (FLM). Nous voudrions à présent nous reporter à l'une de ses citations qui caractérise le projet d'écriture et met en lumière les apports d'une telle pratique : « l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel : au lieu d'apprendre, d'abord, en un temps séparé, pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et parce ce que l'on fait. » (Halté, 1982, p.21, cité par Hamez). C'est exactement ce que

nous avons voulu proposer à nos apprenants- à la fois la possibilité d'apprendre et la possibilité d'agir en développant leur capacité à contribuer et à évoluer dans un contexte social particulier.

En revenant sur les apports du projet d'écriture, nous considérons l'écrit comme avant tout un outil de communication et par conséquent, un élément d'insertion incontournable. D'après Ferdinand de Saussure dans l'une de ses publications *Cours de linguistique générale* (2016, p.45), « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ». Dans cette affirmation, on distingue deux systèmes- celui du mot oral et celui du mot écrit. Il s'agit de les voir indépendamment, mais en considérant l'écrit comme l'image de l'oral. De ce fait, nous pouvons conclure, que l'écrit est tout aussi important et que il peut aussi servir à la communication. D'après Jean Vial (1977), nous pouvons distinguer deux types d'écriture- celle qui est plus personnelle et l'autre, qui est « un instrument de communication efficace » et « demeure un moyen heureux de relations sociales ». Par conséquent, la communication n'est pas uniquement réservée à l'oral, mais aussi à l'écrit qui prend de plus en plus d'importance. Nous pouvons même estimer que l'écrit peut potentiellement préparer l'oral.

Finalement, dans le projet d'écriture il ne s'agit pas uniquement de développer des compétences linguistiques, mais aussi rédactionnelles. De point de vue rédactionnel, nous pouvons reconnaître 3 grands niveaux d'opération : la planification (relative à la pré-écriture), la mise en texte- (l'écriture) et la révision (relative à la réécriture) (Cornaire et Raymond, 1994, p.93), ce qui correspond au modèle linéaire de Rohmer (1965). De point de vue pédagogique, le projet d'écriture peut se définir en quatre étapes : le contrat pédagogique avec les élèves, la rédaction, la socialisation à travers un produit final et l'évaluation. Cependant, il faut aussi garder à l'esprit qu'il s'inscrit dans le projet de formation plus global.

3.3.4 Méthodologie de la conduite du projet

Nous allons présenter ici les différentes phases de la méthodologie de la conduite du projet, telles qu'elles sont définies par Paul Boutinel (1990, p.217). D'après lui, « la pédagogie du projet comme méthodologie se concrétise par une démarche qui pourrait être cernée à travers l'articulation de deux temps caractéristiques : l'amont du projet et l'aval du projet ». Par conséquent, nous pouvons distinguer deux phases principales avec à chaque fois trois étapes (voir figure 29).

TABLEAU IV. — *La pédagogie du projet et ses étapes essentielles*

Amont du projet	Aval du projet
- diagnostic de la situation pédagogique	- planification des activités
- négociation d'un objectif d'action	- réalisation et contrôle
- détermination des moyens à prendre et programmation des séquences.	- évaluation terminale

Figure 29 : La pédagogie de projet et ses étapes essentielles (P.boutinet, 1999, p.217)

Selon lui, l'amont du projet comprend trois « moments » ou autrement dit, trois étapes :

- ***un diagnostic de la situation pédagogique*** qui fait appel à des outils appropriés permettant ainsi d'appréhender la situation avec assez d'objectivité dans ses différents aspects
- ***une négociation d'un objectif d'action*** qui prolonge le diagnostic et prend en compte les objectifs d'action susceptibles d'émerger de ce diagnostic et les conduit à leur hiérarchisation en fonction de ce qui peut paraître pertinent
- ***un descriptif des moyens à prendre*** pour réaliser ces objectifs et programmation des séquences

Nous pouvons constater que ces étapes concernent tous la conception du projet avant son planification pédagogique et sa mise en pratique. L'aval du projet concerne :

- ***la planification des activités*** à réaliser et la détermination des délais dans lesquels ces activités devront être accomplies
- ***la réalisation et contrôle*** proprement dite du projet avec ses choix, ses retours en arrière, ses avancées, ses inerties qui peuvent si nécessaire être décrites dans un journal de bord.
- ***l'évaluation terminale*** du projet selon les modalités et des critères préalablement définissant

Nous avons cependant choisi pour notre démarche de suivre un modèle plus précis, qui se base sur le modèle de Boutinet, mais qui présente d'autres éléments facilitateurs de la mise en pratique de la pédagogie de projet. c'est le modèle de Catherine Mavromara-Lazaridou pris de sa thèse de 2006 *La pédagogie de projet en FLE dans les deux premières classes du collège grec*.

<p><i>LA NAISSANCE DU PROJET</i></p>	<p>Pendant cette étape il faudra :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élaborer le diagnostic de la situation (faire une analyse de la situation et des besoins, une identification des intérêts, des disponibilités, des ressources) ; • Définir le projet (préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini) ; • Déterminer la stratégie (faire un choix des méthodes et des moyens à utiliser).
<p><i>LA STRUCTURATION DU PROJET</i></p>	<p>Pendant cette étape il sera indispensable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'affiner le projet : déterminer le contenu des tâches / activités ; • de planifier le projet : programmer les tâches à réaliser en évaluant les besoins et les moyens / établir un planning / répartir le travail entre participants.
<p><i>LA REALISATION DU PROJET</i></p>	<p><i>C'est la phase de la mise en œuvre du projet.</i></p>
<p><i>L'ÉVALUATION DU PROJET</i></p>	<p><i>Il s'agit d'une évaluation à trois niveaux :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • apprentissages • démarche • production finale

Figure 30: Le modèle résumant les principales phases de la conduite du projet

Après avoir pris la connaissance des étapes du projet décrites par Le Grain et exposées dans le tableau à la page 80 (Francis Tilman, 2004, p.80), nous voudrions rajouter au modèle ci-dessus une dernière étape supplémentaire qui est celle de **la valorisation du projet** qui suppose « l'exploitation maximale du projet » et le partage de l'expérience. Elle consiste à « faire connaître, diffuser sa production, expliquer, communiquer l'aventure qu'on a connue, l'initiative qu'on a menée à bien ». Cette étape est essentielle à l'insertion sociale. Elle permet de se positionner dans la société, de se valoriser et de renforcer sa confiance en soi.

3.4 Dérives

Comme dans chaque méthode pédagogique, il peut y avoir des problèmes liés à leurs mise en place- des contraintes, des limites, des dérives qui vont empêcher la bonne réalisation de l'action pédagogique. Comme le dit Le Grain (2004, p.85), la difficulté de l'enseignant dans un contexte de la pédagogie de projet est telle, qu'il doit « tout à la fois, piloter le projet et amener le public à l'autonomie et à se prendre en main (à s'assumer) ». (1977, p.67) Dans notre cas, nous allons d'abord faire référence à trois dérives exposées par Michel Huber qui nous semblent très pertinentes. Puis, nous allons rajouter encore quelques dérives exposées par Le Grain. Huber distingue trois attitudes que l'enseignant peut être tenté d'adopter :

1) ***Faire à la place des élèves*** où l'enseignant est tenté de priver l'apprenant de la possibilité d'apprendre au lieu de lui donner l'opportunité de chercher et de trouver des solutions aux problèmes, ainsi que de réaliser ses propres expériences et ses propres interprétations du résultat. Si nous prenons un exemple d'un projet d'écriture, l'enseignant sera amené à réécrire le texte à la place d'un apprenant sans lui laisser l'opportunité de s'autoévaluer ou de s'autocorriger pour pouvoir ensuite réécrire son texte encore une fois. Ainsi, Huber nous met en garde : « Bien sur, il faut bien que le projet aboutisse... mais l'enseignant doit résister à la tentation de confisquer le projet ! »

2) ***Montrer aux élèves comment procéder*** consiste à adapter un discours relevant du courant « magistro-centriste » où l'enseignant met l'accent sur la transmission du savoir et adopte une attitude magistrale. C'est lui qui dirige la communication, l'apprenant écoute et reçoit le savoir de l'enseignant. Dans le cas du projet, l'enseignant peut être vite amené à donner des explications très concrètes de comment il faut faire. L'apprenant, à son tour, assume le rôle d'exécutant qui n'a pas le droit à l'initiative. Ainsi, Huber nous prévient : « La directivité tue l'apprentissage ! »

3) ***Être totalement non directif*** suppose que l'enseignant à force de vouloir amener les apprenants vers l'autonomie, va au bout d'un moment les lâcher et les laisser se débrouiller sans aucun accompagnement, d'où le risque de perdre les élèves à mi-chemin ou d'avoir des résultats très pauvres. Dans ce cas, cela ne sera pas valorisant et ne permettra pas à l'apprenant de prendre confiance en soi, au contraire, il y a le risque d'un blocage et d'un isolement.

Par conséquent, en tant que des enseignants de FLE, nous devons constamment veiller à adopter une attitude adéquate pour faire progresser nos élèves. Cependant, il ne s'agit pas uniquement de l'attitude de l'enseignant qui peut poser des problèmes. Le Grain dans son ouvrage *Penser le projet* (2004, pp.81-87) expose d'autres problèmes en lien avec la conduite du projet, dont certains nous mettrons à présent en lumière, surtout ceux que nous jugeons comme importants ou comme source de piège pour des professionnels du FLE.

Le premier problème concerne le savoir de l'enseignant. En effet, souvent dans le cas d'un projet pluridisciplinaire, la conduite du projet demande de la part de l'enseignant de maîtriser certaines compétences, dites « transversales », qui ne sont pas forcément liées à son métier. Par exemple, dans le cas d'un projet Carnet de voyage numérique sur Toulouse, il s'agit d'une part, de maîtriser certains outils informatiques pour pouvoir guider les apprenants dans la rédaction des pages du carnet, d'autre part, posséder certains savoir-faire relatifs à l'animation tant indispensables

lors des sorties culturelles et lors des séances de cours, ou finalement avoir une certaine connaissance de l'environnement de la ville qu'il propose d'étudier. Il est aussi question pour tout enseignant qui s'engage dans la conduite du projet, de maîtriser des compétences de gestion de projet.

Ensuite, vient le problème d'analyse des besoins et des désirs des apprenants. Il faut savoir que tout le projet doit être pensé en fonction des besoins, des attentes et des motivations du public d'apprenants. C'est même une étape de départ de toute démarche du projet qui est inscrite dans la liste des étapes à respecter. Or, parfois, le projet peut être imposé par l'institution ou choisi trop vite sans prise en compte du temps nécessaire pour son élaboration ou des ressources qu'il faudra employer.

Enfin, il arrive que les apprenants deviennent vite démotivés parce qu'ils ne voient pas l'intérêt du projet. Il s'agit du problème des bénéfices insuffisants, c'est-à-dire que ils ne ressentent pas suffisamment les bénéfices qu'ils en tirent. Comme tout projet, il demande de s'impliquer, de s'engager sur une certaine période et d'accepter de faire des efforts. C'est pourquoi, l'apprenant a besoin de sentir que cela vaut la peine et qu'il progresse petit à petit même si il n'est pas encore la fin du projet. Or, dans le projet mal planifié, il peut arriver que le travail réel, qui implique toute la personnalité de l'apprenant et qui pouvait le valoriser, se réalise tout à la fin du projet. De ce fait, l'apprenant qui a du mal à sentir intuitivement l'utilité d'une telle tâche ou d'une telle activité, va vite abandonner le projet en question.

De la pédagogie de projet à la conception du projet

Après avoir parcouru les différents travaux qui ont servi de fondement à la pédagogie de projet, nous avons pu voir les enjeux de la pédagogie de projet et identifier certains éléments constitutifs de cette pédagogie que nous jugeons facilitateurs du processus d'intégration des migrants.

Nous pouvons conclure que d'une part, la pédagogie du projet se présente sous forme d'un projet-objet, d'autre part sous forme de projet -méthode. Elle permet aux individus de s'impliquer activement dans les tâches qu'ils ont à effectuer en se basant sur leur motivation et en les conduisant à la réalisation d'un produit concret, traduit en objectifs et en programmation. D'ailleurs, cette pédagogie se base davantage sur des méthodes actives, telles que la méthode de « learning by doing » de Dewey, où l'enfant doit agir, la pédagogie de Ovide Decroly qui repose sur la dimension

affective, la motivation et la découverte autonome de connaissances, ainsi que sur la pédagogie de Freinet qui met en avant le travail de groupe, les projets de recherche et de découverte, la production de ses propres outils de travail.

En ce qui concerne les éléments facilitateurs de l'intégration, nous avons pu porter notre attention sur quelques éléments de la pédagogie de projet que nous jugeons comme facilitateurs. Il s'agit avant tout de la médiation pédagogique qui instaure le climat de confiance, d'échange et de négociation, et de ce fait, déclenche l'interaction verbale et apporte la médiation. D'autre part, nous sommes également intéressées à la construction de l'identité de l'apprenant- des savoir-être, tels que la coopération, la responsabilité, la confiance en soi, mais surtout l'autonomie qui est primordiale pour un migrant qui cherche à devenir rapidement autonome pour se débrouiller au quotidien et être l'acteur de sa propre vie. Enfin, nous pensons aussi que c'est la création du produit final socialisé qui met l'apprenant dans l'action, le rend utile et lui permet de trouver sa place dans la société.

Pour pouvoir démontrer les bienfaits d'une telle pédagogie, nous allons à présent rendre compte de notre propre expérience avec la conception et la mise en œuvre d'un projet pédagogique.

PARTIE 4 :LE RETOUR D'EXPÉRIENCE SUR LE PROJET

« CARNET DE VOYAGE »

Dans la partie précédente, nous avons pu mettre en évidence l'ensemble des caractéristiques et des aspects théoriques qui sous-tendent la pédagogie de projet pour pouvoir conclure que la pédagogie de projets peut, hypothétiquement parlant, permettre à travers la réalisation d'un projet commun de donner du sens à l'apprentissage, d'agir plus rapidement à travers une action sociale, de multiplier les contacts avec le monde extérieur à travers l'interaction verbale et de rendre l'apprenant plus autonome.

D'après Isabelle Bordalo et Jean- Paul Ginestet (2006, p.7), « proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique de l'action et des apprentissages, telles sont les ambitions de la pédagogie du projet ». Elle permet aux apprenants de s'impliquer activement dans les tâches qu'ils ont à effectuer dans un cadre d'un projet pédagogique dans le cas où elle s'appuie d'avantage sur leur besoins, leurs centres d'intérêt et leurs initiatives. Elle repose également sur la dimension affective, la motivation, la découverte autonome de connaissances. D'ailleurs, nous ne devons pas perdre de vue des méthodes et des pédagogies dites « actives », en particulier la pédagogie « ouverte » de Dewey ou la pédagogie de Freinet qui ont servi de fondement à la pédagogie de projets. Elles mettent en avant l'action, la coopération, les projets de recherche et de découverte, ainsi que la production de ces propres outils de travail dans le cas de la pédagogie de Freinet.

Nous allons à présent, exposer notre démarche de la mise en œuvre de la pédagogie de projet et du projet pédagogique, en détaillant notre expérience personnelle et celle de nos apprenants. D'abord, nous allons revenir sur le choix du projet en question pour pouvoir ensuite détailler sa planification et sa réalisation. Nous exposerons également ce que nous avons pu évaluer et ce que nous avons pu obtenir comme résultats. Enfin, il s'agira de mettre en évidence les apports et les contraintes en lien avec une telle pratique pédagogique.

4.1 Le choix du projet en vue d'intégration

En cherchant à aider les apprenants issus de l'immigration et se trouvant actuellement dans une démarche d'intégration, nous avons choisi de mettre en place un projet pédagogique de 3 mois dans un cadre d'un atelier de langue facultatif. D'après Huber (1999), le projet, c'est « une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle

transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles » Par conséquent, ce type de projet devait permettre le développement de certaines compétences nécessaires à leur intégration dans la société du pays d'accueil, comme par exemple, la prise de confiance en soi à l'oral et à l'écrit, une certaine ouverture culturelle, une autonomisation, la meilleure maîtrise de la langue du pays d'accueil, l'action sociale à travers la réalisation concrète du produit final. Notre démarche vis-à-vis de la mise en place du projet consistait à faire d'abord, un diagnostic de la situation didactique et pédagogique (exposée dans la partie 1 du mémoire) pour pouvoir ensuite rendre compte des besoins du public d'apprenants en face de nous, mais aussi des attentes institutionnelles et des orientations générales de la politique linguistique en vigueur relevant du contexte politique, économique et social, dont l'aperçu est fait dans la partie 2 du mémoire.

4.1.1 Présentation du projet aux apprenants

Il faut savoir que tout projet qu'on voudrait proposer doit correspondre aux besoins et aux attentes de nos apprenants, mais il faut aussi que l'institution et l'équipe pédagogique acceptent de le faire. C'est pourquoi, nous avons surtout cherché à faire notre stage dans une structure qui serait ouverte à la mise en place des projets pédagogiques. Une fois que l'idée du projet commence à être plus précise, il s'agit de le présenter aux apprenants et au coordinateur pédagogique pour obtenir son accord et se mettre d'accord sur les objectifs, l'emploi du temps et la durée du projet.

Comme c'était déjà précisé dans le point 1.3.3 et 1.3.4, nous avons d'abord demandé à nos apprenants de répondre à un questionnaire informatif sur leur parcours scolaire et professionnel, ainsi que leur expérience d'apprentissage du français, ce qui nous a aussi permis de définir leurs centres d'intérêt et leurs difficultés en langue française. Bien que beaucoup d'entre eux ont indiqué d'avoir des difficultés à l'oral, c'était aussi le cas pour leur maîtrise de l'écrit tant indispensable pour la rédaction d'un courriel, d'un CV, d'une lettre de motivation ou pour la reprise d'études à l'université. En général, ils ont exprimé leur intérêt pour les thèmes en lien avec la gastronomie française, le travail, la vie quotidienne et la culture. Nous avons également remarqué que la plupart étaient nouveaux dans la ville de Toulouse ou sont arrivés récemment et voulaient donc connaître plus de choses sur la ville de Toulouse. C'est pourquoi au départ nous avons hésité entre le projet centré sur la gastronomie française, qui pouvait aboutir à la rédaction d'un livret de recettes et entre le projet de découverte de la ville qui pouvait aboutir à la rédaction d'un carnet de voyage collectif.

Mais pourquoi surtout nous avons eu cette idée du projet d'écriture ?

Il convient à présent de dire quelques mots sur le type de projet que nous avons choisi de mettre en place. En voulant donner la voix aux apprenants migrants, nous avons choisi de leur proposer d'écrire un carnet de voyage qui permettrait d'une part, de partager leur propre vision de la ville et d'autre part, de donner des informations qui peuvent être utiles à d'autres apprenants. Ils se trouvent donc face à une double tâche- écrire pour soi et écrire pour l'autre. D'après Moirand dans *Situations d'écrit* (1979, p.9, cité par Claude Germain, 1994, p.12), « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ». Par conséquent, il s'agit d'un récit personnel, écrit pour être lu et partagé et rendant compte des moments forts vécus dans la ville de Toulouse, que cela soit au cours de nos sorties culturelles ou au cours de leurs propres découvertes de la ville. En effet, nous pouvons définir le carnet de voyage comme « un genre littéraire qui évoque le voyage dans son sens large : voyage intérieur, exploration d'une terre inconnue, ou tout autre voyage initiatique autour d'un unique thème pendant une période déterminée ». Dans notre cas, il s'agit donc de produire un discours plutôt narratif qui prend comme objet le vécu du narrateur, mais qui reste assez informatif. En raccrochant l'écrit au vécu des apprenants, nous donnons du sens à leur production, ce qui est à la fois constructif et valorisant. De plus, à chaque étape d'écriture, ils sont naturellement amenés à revoir leurs textes, à réinvestir des savoirs acquis au cours d'apprentissage et à s'autoévaluer ce qui permet de se revaloriser. Nous avons également remarqué que certains de nos apprenants envisageaient de reprendre les études, c'est pourquoi il est essentiel qu'ils prennent confiance à l'écrit non seulement à travers la réalisation de petites tâches d'écritures mais aussi à travers un travail plus large qui s'étend sur une longue période et qui demande de leur part un certain engagement et une certaine responsabilité.

Les objectifs du projet peuvent se résumer à trois objectifs principaux : faciliter leur insertion dans la ville et donc leur autonomisation, favoriser la communication et l'interaction verbale, encourager la collaboration et l'action sociale.

4.1.2 Le choix du projet à visée culturelle

Au cours de nos recherches et de nos visites de lieux producteurs de culture, le point déclencheur pour nous était la visite guidée au sein du musée du Vieux Toulouse. En tant que bénévole au sein de l'association PARLE, nous avons de temps en temps participé aux sorties qui étaient proposées aux nouveaux arrivants à Toulouse. Nous étions complétement impressionnées par ce petit musée, placé dans un ancien hôtel, sur la rue du May. Fondé en 1907 par l'association des Toulousains de Toulouse, il raconte l'histoire de Toulouse à travers une riche collection de

peintures, de faïences et un tas d'autres objets historiques. Le charme de ce musée repose sur une visite guidée très condensée et très riche en informations réalisée par un guide bénévole, le membre de l'association des Toulousains. Le musée existe en tant qu'une association privée grâce à des passionnés de la ville qui sauront vous parler pendant des heures de leur ville. Ce que nous trouvons très important en tant que des professeurs de FLE, c'est que dans le cas de cette visite guidée, il s'agit ici du cadre plus personnel, car nous sommes mises au contact des habitants de la ville- au contact des Toulousains. Vous obtenez à la fois des informations historiques sur la ville de Toulouse, mais également des informations qui permettent de mieux comprendre la vie quotidienne des Toulousains et la ville telle qu'elle est aujourd'hui. C'est à ce moment là que nous avons pensé à concevoir un projet qui pourrait rendre compte de cette dualité- à la fois du cadre formel en donnant les informations sur la ville comme un guide touristique et du cadre informel qui nous permet de s'ouvrir au monde de l'émotion, du vécu personnel, de l'expérience et de l'échange.

En cherchant à aider les apprenants issus de l'immigration, nous avons voulu leur offrir une ouverture culturelle en lien direct avec le monde extérieur et les mettre au contact des Toulousains qui n'auront pas l'attention de les instruire, mais qui auront surtout l'envie de partager leur culture ou leur passion. En espérant que cela permettra de déclencher d'avantage la parole et la prise de confiance en soi en tant que le membre de la société française, nous avons eu donc cette idée du projet qui permettrait de faire des sorties cultures et de rédiger ensuite un carnet de voyage rendant compte de cette expérience.

4.1.3 Les réunions d'informations

Une fois que nous avons à peu près défini l'idée du projet, nous avons ensuite organisé deux réunions d'information. La première réunion, qui s'est déroulée en janvier 2019, était consacrée à la présentation de l'idée de proposer aux apprenants de s'inscrire à un atelier de langue facultatif . Nous avons expliqué que cet atelier sera consacré à un projet qui va duré pendant trois mois. Nous avons d'abord expliqué ce que cela voulait dire le projet et quel engagement et investissement cela demandait de la part des apprenants. Nous avons ensuite précisé les bénéfices d'un tel atelier. La dernière partie de réunion était consacrée à la présentation de projet. Cependant, nous n'avons pas toute de suite imposé notre projet. L'idée était de les inviter à faire des propositions de projets. Nous avons ensuite distribué quelques carnets de voyage pour leur expliquer ce que nous pourrions faire avec eux. Comme, en général tout le monde était intéressé, nous avons demandé de notre sur une

feuille blanche leur nom et leur prénom si ils voudraient s’inscrire. Au départ, nous avons eu 12 inscrits, ce qui suffisait largement pour pouvoir commencer à travailler comme un groupe.

La deuxième réunion a eu lieu une semaine avant le commencement du projet. Le but était de faire une présentation plus élaborée de notre idée de projet avec une fiche présentation, le temps consacré aux question et à l’inscription définitive au projet. Nous avons eu un groupe de 12 inscrits : 6 apprenants de niveau débutant et 6 apprenants de niveau intermédiaire. Cependant, à la première séance, seulement 7 se sont présentés (2 apprenants débutants et 5 de niveau intermédiaire). Ensuite, il y avait 3 qui nous ont rejoint au deuxième cours et 2 apprenants débutants qui nous ont abandonné complètement.

Finalement, nous avons eu un groupe de 8 apprenants de niveau A2 / B1.2, dont 5 femmes et 3 hommes (voir la figure 31 a). Tous les débutants sont partis et ne sont plus revenus. Le projet a duré exactement trois mois du 1 mars au 31 mai, avec au total 14 séances (dont une séance introductive et une séance finale consacrée à la distribution de carnets). Le document joint en annexe 6 précise le planning des séances du cours. Parmi les 8 inscrits, 4 ont été présents régulièrement. Ce manque d’assiduité était surtout dû à la reprise de travail, à l’inscription à une formation professionnelle dans le cadre de la recherche du travail, la garde d’enfant ou un entretien d’embauche. C’est un public plurilingue et multiculturel ce qui doit m’inviter à privilégier une approche interculturelle dans la mise en place d’une sortie culturelle.

Prénom	Sexe	Age	Pays d’origine	Date d’arrivée en France	Niveau de français
Analia		38	Argentine	Juillet 2018	A2.2/ B1.1
Melina	F	31	Argentine	Septembre 2018	B1
Zara	F	33	Angleterre	Septembre 2017	B1
Roxane	F	28	Espagne	Janvier 2019	A2.2/ B1.1
Grazia	F	38	Italie	Mars 2018	B2
Kaio	M	29	Brésil	Février 2019	A2
Malahi	M	17	Cote d’Ivoire	Janvier 2019	A2.2/ B1
Oumar	M	18	Guinée	Juillet 2018	A2

Figure 31 a) : Tableau synoptique des apprenants faisant partie d’un atelier « Carnet de voyage »

4.2 Planification pédagogique des séances et leur réalisation

4.2.1 Séance introductive et le cahier des charges

Lors de la première séance, nous avons dite « introductive » qui a eu lieu le 1 mars 2019, nous avons d’abord pu fait la connaissance à travers des activités de brise- glace. Ensuite, nous avons revu les objectifs principaux de cet atelier pour se mettre d’accord sur certains points et pour établir un contrat pédagogique. Au milieu de la séance, j’ai demandé aux apprenants de passer un petit test de positionnement qui a été déjà décrit dans le point 1.2.3. c). Ce test a permis d’avoir une idée approximative de leur niveau. Enfin, ils ont rempli une petite fiche de renseignement et nous avons fini par remplir le cahier de charges de notre projet que nous n’avons pas hésité à revoir à plusieurs reprises pendant toute la durée du projet pour vérifier si nos objectifs initiaux ont changé ou si nous avons pu identifié de nouvelles limites à ce projet. (voir annexe 11). Le cahier de charges, c’est un document qui décrit un plan d’action à respecter lors du déroulement d’un projet qui a été préalablement choisi et confirmé par l’ensemble du groupe. Il permet à l’apprenant de se rendre compte des différentes composantes du projet et de s’initier à la méthodologie de gestion des projets.

4.2.2 Des séances de cours

Nos séances étaient réparties en trois séquences pédagogiques : « La découverte de la ville de Toulouse », « Une ville de loisirs et de divertissement» et « La gastronomie locale ». Cependant, il ne faut pas penser que tout était planifié dès le début du projet. Cela reste un projet uniquement si nous le pensons ensemble. c’est pourquoi, nous avons uniquement posé des lignes directives en proposant la première séquence plus au moins définie et planifiée, or les deux autres séquences ont été conçu avec la participation de nos apprenants et leurs idées précieuses.

Parallèlement, nous avons effectué plusieurs sorties culturelles dont les principales destinations étaient : les quartiers historiques de Toulouse pour découvrir la ville avec un habitant de la ville (le 3 mars), le centre de la ville pour participer à la fête de Carnaval (le 31 mars 2019), le théâtre du Grand Rond pour voir un spectacle en français (le 13 avril) , le bar à jeux Blastodice pour découvrir des jeux de société les plus populaires en France (le 25 avril), la maison d’une habitante de Toulouse pour un repas partagé (le 26 avril), l’auberge du Tranchoir pour découvrir les chansons médiévales et traditionnelles françaises (le 6 mai) et enfin, le marché alimentaire pour découvrir des bons produits et des produits de la région (17 mai). Il faut noter que chaque sortie a été inscrite

dans les objectifs pédagogiques du projet et a été exploitée et préparée préalablement en cours. La figure 31b ci-dessous résume le contenu des séquences de cours et le programme des sorties réalisées.

« LA DÉCOUVERTE DE LA VILLE DE TOULOUSE »	« UNE VILLE DE LOISIRS ET DE DIVERTISSEMENT »	« LA GASTRONOMIE LOCALE »
Séances : 1. « Toulouse et ses symboles » 2. « Mon endroit préféré dans la ville » 3. « Mon quartier » 4. « Balade avec un habitant de la ville » 5. « Retour sur une balade »	1.« Aller à une fête traditionnelle » 2. « Les arts et les spectacles » 3. « OnVaSortir ! » 4. « Jeux et divertissements »	1. « Le grand repas et les arts de la table » 2.«Les repas : manger au quotidien » 3. « Trouver les bons produits »
Sorties : Découverte des quartiers historiques avec une habitante de la ville	Sorties : Le Carnaval de Toulouse Le théâtre du grand Rond Le bar à jeux Blastodice	Sorties : Le repas partagé L'auberge du Tranchoir Le marché Victor Hugo et le marché Cristal

Figure 31b : Tableau synoptique des séquences de cours du projet

Pour ces séquences, nous avons surtout utilisé des documents authentiques (des enregistrements audio, des plans de la ville, des photos, des brochures touristiques, des captures d'écran, des reportages vidéo sur Youtube, des articles de presse, le journal Toulouse Matin, 20 minutes et Côté Toulouse, etc.) En ce qui concerne les méthodes de langues, nous avons surtout utilisé *Edito A2*- unité 10 dédié au thème de voyage, *Ecrits en situation A1-B1*- Dossier 1 sur la mobilité dans la ville, *Paroles en situation A1-B2* Dossier 1 sur les annonces dans les lieux publics, Dossier 2 et 4 des *Projets Alter Ego 1&2*, Dossier 2 de *Cosmopolite A2* sur le partage des expériences et Dossier 4 sur la culture, le livre sur la gastronomie française A2 et plus *À table !, A propos B1-B2* – Dossier 1 La rue, La ville et Dossier 5 Temps libre, loisirs, fetes.

C'est finalement un projet qui a demandé beaucoup d'effort de notre part. Il suppose beaucoup de préparation, de discipline et d'adaptation. Il s'agit de bien penser les étapes du projet et le nombre de séances nécessaires. Il faut également définir ses objectifs pédagogiques et prévoir une exploitation pédagogique plus au moins précise des documents et des sorties envisagées.

4.2.3 La planification d'une séquence pédagogique et son déroulement

Nous allons à présent détailler la première séquence pédagogique du projet- « La découverte de la ville de Toulouse ». Cette séquence comprend 5 séances de 2 heures dont les deux dernières ont été consacrées à la sortie avec un Greeter. Il est possible de consulter les fiches pédagogiques de chaque séance de cours en annexe 12. Pour cette séquence, nous avons surtout utilisé les documents authentiques (enregistrement de la chanson de Claude Nougaro, les plans de la ville, les photos, brochure touristique, capture d'écran du site internet), ainsi que quelques méthodes de langues (*Edito A2*- unité 10 dédié au thème de voyage, *Ecrits en situation A1-B1*- Dossier 1 sur la mobilité dans la ville, Dossier 2 et 4 des *Projets Alter Ego 1&2* et Dossier 2 de *Cosmopolite A2* sur le partage des expériences). Les trois premières séances concernent la découverte des aspects culturels et linguistiques de Toulouse dans la salle de classe. Tout au début de la première séance, les apprenants ont pu partager à l'oral leur vision de la ville et argumenter leur choix. Voici des exemples de ce qui a été dit :

« Pour moi, Toulouse, c'est la fraîcheur Je viens d'une petite ville où il y a seulement des maisons. Ici, on trouve la fraîcheur grâce au Canal du Midi, à la Garonne et aux nombreux parcs et jardins. »

« Pour moi, Toulouse, c'est une ville charmante ! C'est plus petit que Londres et il me plaît beaucoup ici. C'est mignon, pratique et autonome. »

Nous avons ensuite découvert le vocabulaire et les aspects spécifiques à la culture Toulousaine (ses symboles, la chanson de Claude Nougaro, la croix occitane), pour finir sur un travail d'écriture d'un texte sur leur endroit préféré dans la ville. La deuxième séance était consacrée aux exposés oraux et à la correction et la réécriture des textes. Cela leur a permis de réaliser qu'ils avaient déjà quelques connaissances sur la ville. Lors de la troisième séance, ils ont pu parler de leur quartier, des lieux d'intérêt et de leur emplacement. Toutes ces productions ont été ensuite utilisées dans notre carnet de voyage final. (voir des extraits du carnet de voyage en Annexe 13).

La quatrième séance portait sur une sortie culturelle avec un Greeter- une habitante de la ville. L'objectif principal de cette séance était de préparer le terrain pour une balade avec un Greeter et organiser le travail de groupe. Les principales étapes de la séance sont détaillées dans la fiche pédagogique numéro 4 en annexe 12 et tous les documents qui ont servis de support à cette séance sont présentés en annexe 14. L'une des tâches principales de cette séance était de remplir la fiche

d'inscription sur Internet pour faire une demande de balade, définir les rôles de chacun lors de la sortie et élaborer des questions qu'ils allaient poser lors de la visite.

La balade a finalement eu lieu le mercredi 3 mai de 10h00 à 12h00. Le point de départ était la place du Capitole, au niveau du grand portail. 7 apprenants ont pu participer à cette sortie. Chaque apprenant avait un rôle qui lui a été attribué à la séance précédente : Zara, qui s'occupait de la prise des photos, Melina et Roxane qui prenaient des notes, Analia qui traçait l'itinéraire sur un plan de Toulouse, Grazia qui posait des questions à Annie, Malahi et Oumar qui enregistraient la voix avec leur portables et prenaient aussi des photos. A la fin de la balade, chacun a pu poser une ou deux questions.

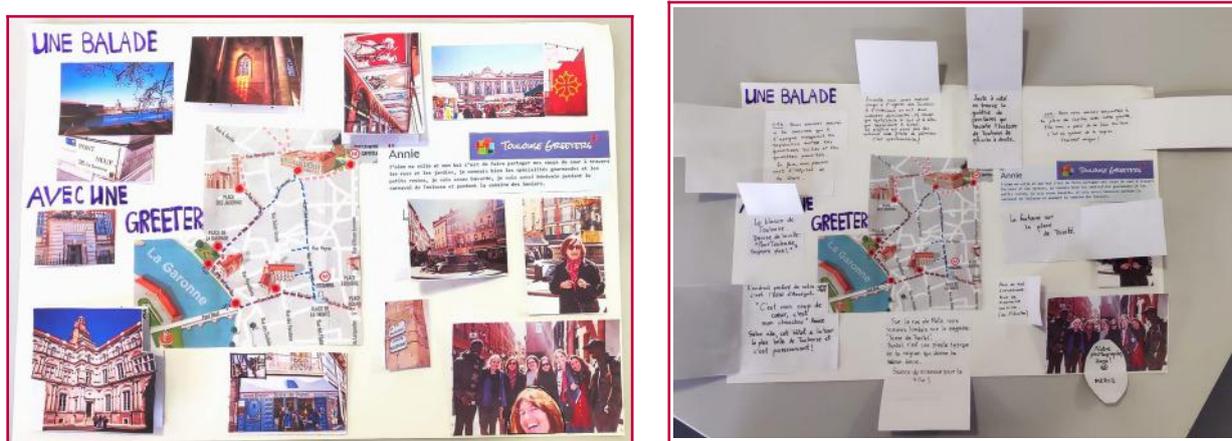


Figure 32: Double- page récapitulative de la balade

Lors de la séance suivante, nous avons fait un retour sur la sortie pour partager nos avis et nos ressentis de cette balade (voir tous les documents de cette séance en Annexe 5). Les apprenants ont rempli le formulaire d'évaluation de la sortie et nous avons eu un petit échange oral. Cette balade a été très réussie, car les apprenants ont pu échanger en français, découvrir encore plus la ville et produire un compte- rendu de la sortie. La partie la plus importante de cette séance était la réalisation d'une page brouillon qui allait être un compte- rendu de la balade. Il fallait ressembler toutes les informations recueillies lors de la sortie pour pouvoir écrire l'itinéraire, commenter et illustrer la balade avec des photos, ainsi que de reconstituer l'interview qui ont pu réalisé avec Annie. Les apprenants, étant très motivés, n'étaient pas satisfaits de leur interview. C'est pourquoi ils ont inventé des questions supplémentaires pour les poser à Annie par mail. Annie a eu la gentillesse de nous répondre et de nous féliciter sur notre travail. (figure 33). Il faut dire que la mise en place de projets culturels nous demande en tant que enseignants de FLE et animateurs culturels d'apprendre à travailler en équipe et en collaboration avec de nombreux intervenants du domaine culturel et éducatif. L'un des exemples qui illustre ce point, c'est mon échange avec notre Greeter et l'association des

Greeters. Nous avons bien sur effectué d'autres sorties qui m'ont demandé beaucoup plus de recherches et d'échanges avec des professionnels de terrain.

RE: Quelques questions pour vous connaître encore plus

annie roussel <rousselan@hotmail.fr>

Dim 31/03/2019 14:24

À : Maria SOKOLOVA <mme.sokolova@hotmail.com>

Bonjour Maria,

voici mes réponses :

- 1 - je suis née à Saint GAUDENS à 90 kms de TOULOUSE.
- 2 - j'étais employée chez Auchan et je suis à la retraite depuis 8 ans maintenant.
- 3 - je n'ai pas fait d'études en tourisme, quant à ma passion pour ma ville, je pense qu'elle a grandi au fil des années.
- 4 - je suis GREETER depuis 2ans 1/2
- 5 - c'est mon amour pour TOULOUSE qui m'a poussée à devenir GREETER et à le faire partager.
- 6 - le but principal c'est faire aimer et apprécier notre ville.
- 7 - avant d'être GREETER, je faisais déjà depuis quelques années des balades commentées en groupe avec le CDRP31 (comité de randonnée pédestre de la haute Garonne)
- 8 - mon endroit préféré, c'est l'hôtel d'ASSEZAT parce que j'aime beaucoup la Renaissance.
- 9 - mon évènement préféré, c'est le marché de Noël, avec ses chalets, ses illuminations, c'est beau, ça sent bon et puis c'est les fêtes de fin d'année.
- 10 - à visiter : Saint BERTRAND de Comminges.
- 11 - les restaurants :
www.letranchoir.fr restaurant médiéval à côté du Musée du vieux TOULOUSE
www.lepicotin-toulouse.com où on mange avec les doigts

voilà, j'espère que j'ai bien répondu, j'ai beaucoup aimé cette balade, vous étiez tous très sympathiques, le souci c'est que nous n'avons pas le droit d'accepter plus de 6 personnes.
à bientôt, avec plaisir
Annie

Figure 33: Les réponses de Annie

Nous pouvons conclure que cette séquence pédagogique et la sortie culturelle au centre- ville ont été très réussies, car la plupart des apprenants ont mis entre 9/10 et 10/10, étant la meilleure note d'évaluation de la balade. Ce projet culturel a éveillé la culture intérieure des apprenants, leur curiosité et leur envie de s'investir dans le travail de groupe et le travail individuel . Le premier résultat concret- la double- page brouillon de notre carnet de voyage a permis de prendre confiance en notre projet et en leur capacité à produire quelque chose en français. Étant donné que nous avons déjà fini l'élaboration et l'impression de notre carnet de voyage, il est possible d'en voir quelques extraits dans l'annexe 16. Ces quelques pages du carnet rendent compte de leur première expérience collective de la ville. Nous avons également eu de nombreuses demandes pour refaire la balade, mais cette fois- ci, pour découvrir plutôt les quartiers de la rive gauche.

4.3 Évaluation

D'après Claire Bourguignon (2009, p.61, cité par Sourisseau, 2013, p.28) : « L'évaluation place au cœur de son dispositif non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur la linguistique (la correction formelle) mais elle intègre la pragmatique, c'est-à-dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue, adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socio-culturels...), la pertinence des informations inutilisées, ainsi

que l'efficacité du message transmis. [...]. Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas faire ».

Il est essentiel d'évaluer les apprenants pour s'en rendre compte de leurs progrès ce qui est aussi valorisant pour les apprenants. Notre démarche était telle que nous n'avons pas vraiment fait une véritable évaluation de quatre compétences langagières, cependant nous avons quand même pu réaliser une évaluation diagnostique et

Tout au début du projet, nous avons demandé à nos apprenants de s'auto-évaluer à l'aide d'une grille d'auto-évaluation du CECRL (annexe 2 b) pour qu'ils puissent d'une part, réfléchir à leurs propres compétences en langue et d'autre part, pour qu'ils puissent se positionner. Ce travail d'auto-positionnement permet de voir le chemin qu'ils ont déjà parcouru et le chemin qu'il reste à parcourir.

Nous avons également évalué leurs compétences en langue à l'aide d'un test QCM (annexe 2) pendant première et la dernière séance de cours Cela nous a permis de repérer des lacunes et de réfléchir aux remédiations que nous allions proposer. Le tableau de la figure 34 ci-dessous rend compte des résultats obtenus.

PRENOM	TEST 1 (1 ^{er} mars 2019)	TEST 2 (31 mai 2019)
Zara	34/45 → Niveau B1	38/45
Melina	27/45 → Niveau A2/B1	35/45
Grazia	40/45 → Niveau B2	44/45
Roxane	24/45 → Niveau A2	31/45
Analia	28/45 → Niveau A2/B1	31/45
Kaio	18/45 → Niveau A2	_____
Oumar	21/45 → Niveau A2	_____
Malahi	30/45 → Niveau B1, mais fortes lacunes en A1 et A2	_____

Figure 34 : Les résultats au test de positionnement réalisé au début et à la fin de formation

Test 1 : Les lacunes que nous avons mises en évidence sont les suivantes : l'utilisation des pronoms COD/COI, l'accord de l'adjectif avec le nom, les pronoms Y et EN, la concordance des temps et utilisation simultanée de passé composé et de l'imparfait, expression de la quantité, l'utilisation des prépositions, l'accord du participe passé. En se basant sur les résultats du test 1, nous avons pu proposer certaines remédiations pendant nos cours de FLE du lundi matin et parfois pendant nos séances de vendredi.

Test 2 : En général, nous avons pu constater des progrès, car parmi ceux qui ont pu participer au test, tous ont augmenté leur score total. Cependant, en analysant les points de grammaire qu'ils ont pu amélioré, nous avons remarqué qu'il y avait des progrès même là où nous n'avons effectué aucun travail de remédiation. D'une part, nous ne sommes pas vraiment convaincu de l'efficacité de ce type de test. D'autre part, c'est aussi un moyen d'évaluer rapidement lorsque nous ne voulons pas faire peur ou mettre en stress les élèves qui viennent d'arriver à la première séance de cours. A notre avis, il faudra procéder autrement la prochaine fois en faisant une évaluation plus approfondie des compétences, sans pour autant la rendre très lourde pour les apprenants.

Nous avons également essayé d'évaluer la production écrite en langue, puisque notre projet était d'avantage centré sur l'écriture, cependant suite à une mauvaise démarche, nous n'avons pas vraiment pu obtenir de résultats significatifs.

Texte 1 : Nous avons demandé aux apprenants d'écrire un texte à la maison sur leur endroit préféré à Toulouse. Il fallait donc produire un texte plutôt descriptif en veillant à donner leurs impressions de l'endroit. Cependant, il faut préciser que ce travail d'écriture devait être réalisé chez eux, car nous n'avons pas pu le faire en salle de classe. De ce fait, suite au manque de précisions de notre part, certains apprenants étant tellement motivés à écrire, ont copié certaines informations sur Internet, d'autres ont été aidées par leur conjoint, certains d'entre eux ont écrit deux-trois lignes en montrant une grande difficulté à écrire en français.

Texte 2 : La production que nous avons quand même demandé de produire à la fin du projet était leur témoignage sur ce qu'ils ont fait pendant ces trois mois. C'est un texte de type plutôt narratif qui demande d'exprimer beaucoup d'émotions et d'utiliser les temps au passé. Ces deux types de productions sont difficilement comparables. Cependant, nous avons quand même remarqué certains progrès à l'écrit : les textes qu'ils rédigeaient pour remplir les pages du carnet de voyage devenaient progressivement plus long avec plus d'informations même si en général nous avons remarqué que les textes à chaque fois devenaient plus longs, plus détaillés et plus cohérents. A force d'écrire, ils ont augmenté leur confiance en soi et leur maîtrise de l'écrit.

Enfin, nous avons également demandé de remplir un questionnaire de fin de projet portant sur son efficacité et utilité. (voir annexe 17) Il fallait répondre aux questions concernant leur insertion en France, leur maîtrise du français oral et écrit, leur connaissance de la ville et enfin, il fallait s'autoévaluer par rapport à certains savoir-faire et savoir- être tels que le travail en équipe, l'autonomie, la flexibilité, la compétence en communication et autres.

Conclusion

Nous disons parfois que la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner, car cela permet d'identifier des lacunes et de renforcer des acquis. Le présent mémoire rend compte de notre travail de réflexion et de notre expérience d'enseignement qui fut une expérience très intense et très enrichissante.

En voulant être innovant, nous avons effectué un travail de recherche sur les questions d'actualité en didactique des langues étrangères, désormais la question d'intégration des migrants et l'enseignement du FLE. C'est un public assez fragile qui se trouve en quête d'autonomie et de liberté d'action. Ne maîtrisant pas la langue du pays d'accueil, ce public est souvent isolé du reste de la société et dépendant du contexte politique, économique et social. Ayant nous-mêmes une préférence pour les méthodes actives, nous nous sommes demandées comment satisfaire leurs besoins et comment élaborer un projet de formation centré sur l'action sociale.

En voulant sortir de notre « zone de confort », nous avons choisi d'expérimenter avec la pédagogie de projet que nous ne connaissions pas encore, mais dont nous avons entendu parler. C'est pourquoi notre sujet de mémoire s'articule autour de deux notions : celle de l'intégration et celle de l'action par le biais de la pédagogie de projet et du projet-action. Il s'agit d'ailleurs d'une certaine contradiction, car le migrant doit sortir du cadre pour pouvoir y entrer- sortir de l'isolement, du chômage et du constant apprentissage pour s'insérer et ensuite s'intégrer dans la société du pays d'accueil.

Accompagner le public migrant dans leur apprentissage et les aider à faire partie d'une nouvelle société a été une expérience particulièrement gratifiante. Nous avons appris à faire des analyses exhaustives des besoins, afin de proposer des formations adéquates et efficaces. L'analyse des besoins du public d'adultes migrants nous a permis de mettre en évidence les différents critères qui jouent dans la définition des politiques d'intégration, désormais la langue, mais aussi le contexte social, économique, culturel et politique. Désormais, la langue constitue un facteur majeur d'intégration. Elle véhicule une culture et sert d'un moyen de communication. C'est pourquoi il faut envisager l'enseignement du FLE dans une perspective d'intégration, sinon on court un risque de créer une frustration chez les apprenants migrants à force de ne pas pouvoir répondre à leurs attentes.

Tous nos questionnements nous ont amené vers la pédagogie de projet, une méthodologie de travail qui exige une grande capacité d'adaptation et d'organisation, mais qui nous rapproche, si elle est bien mise en oeuvre, des résultats très valorisants sur le plan affectif et social. Elle permet d'optimiser l'apprentissage des migrants en leur proposant de travailler autour d'un seul projet, mais à travers plusieurs tâches variées. Elle véhicule une idée d'action et de construction de ces propres savoirs, en favorisant ainsi, leur autonomie et leur confiance en soi. En tombant dans des dérives décrites par les formateurs d'adultes et les théoriciens de la pédagogie de projet, nous avons quand même réussi à mener à terme le projet proposé à nos apprenants.

Grace à cette expérience de stage et plus particulièrement, la mise en place d'un projet pédagogique, nous avons également pu repenser notre projet professionnel et redéfinir nos préférences pédagogiques. Appréciant le rôle d'un enseignant de FLE en tant qu'un médiateur, un animateur et un accompagnateur, nous voudrions continuer de travailler dans ce domaine. Il s'agit plus précisément, de nous tourner vers l'enseignement du FLE aux adultes migrants ou vers le métier d'animateur socio-culturel de FLE.

Bibliographie

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants intégration, littératie, alphabétisation*. Paris: CLE international.
- , (2009). *L'acculturation linguistique des migrants : des voies de l'insertion sociolinguistiques à la formation*. Cadet, Lucile / Goes, Jan / Mangiante, Jean-Marc (dir.). *Langue et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang, p. 39-51, 2010.
- , (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44. doi:10.3917/savo.029.0009.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. Montpellier : CRDP Montpellier, Scéren-CNDP.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative théorie et pratiques* (Didactique des langues étrangères). Paris: Clé international.
- Berbaum, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Presses Universitaires de France.
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Boutinet, J. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bru M. (2012). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.
- Bru, M. & Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet ?*. Toulouse : Éditions universitaires du sud.
- Cadet, L., Goes, J., & Mangiante, J. (2010). *Langue et intégration dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Cornaire, C., & Raymond, P. (1999). *La production écrite* (Didactique des langues étrangères). Paris: CLE international.
- Costa-Lascoux, J. (1989). *De l'immigré au citoyen*. Paris: La Documentation française.
- Cousinet, R., Saisse, S., Vals, M., & Raillon, L. (2002). *Roger Cousinet la promotion d'une autre école* (Connaissances de l'éducation). Ramonville Saint-Agne: Erès.

- Courtilion, J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Un Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues Apprendre, Enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2003, 2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition. ed., Français langue étrangère). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Haut conseil à l'intégration. (1991). *Pour un modèle français d'intégration rapport au Premier ministre premier rapport annuel* (Collection des rapports officiels). Paris: La Documentation française.
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves*. 2^{ème} ed. Lyon: Chronique Sociale.
- (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris: Hachette éducation.
- Gloaguen Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris: Hachette français langue étrangère.
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope Poitiers: Canopé.
- Grinberg, L., Ba, R., Legrand, M., & Legrand Claude ... (1986). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon: Césura Lyon Editions.
- Guth, S., & Université Paul Valéry Montpellier Département de sociologie. (1994). *Actes du Colloque Sociologies IV Tome III Une sociologie des identités est-elle possible ?*. Paris: L'Harmattan.
- Hall, E., Petita, A., & Choay, F. (1971). *La dimension cachée* (Intuitions 3). Paris: Éd. du Seuil.
- Mokoukolo, R. & Pasquier, D. (2008). Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 79(3), 57-67. doi:10.3917/cips.079.0057.
- Porcher, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Collection Langues vivantes, Français langue étrangère. Hachette Éducation.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55–72.
- Saussure, Bally, Sechehayé, Riedlinger, Urbain, Bally Charles, . . . Urbain Jean-Didier ... (2016). *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?*. Paris: Gallimard.

Tilman, F. (2004). *Penser le projet concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* (Pédagogie formation). Lyon: Chronique sociale.

Tricot, A. (2017). *Mythes et réalités. L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.

Velandia-Coustol, C., Navas-Luque, M. & Rojas-Tejada, A. (2018). Le Modèle Amplifié d'Acculturation Relative (MAAR). État des lieux et perspectives de recherche. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34(2), 299-317. <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2018-2-page-299.htm>.

Vial, J. (1977). *La Pédagogie, pour qui ? pour quoi ? la famille et l'école aujourd'hui*. Paris: Casterman.

Vygotski, L., Piaget, J., Sève, F., Clot, Y., & Sève Lucien ... (2019). *Pensée et langage* (5e édition 2019 ed.). Paris: La Dispute.

Winnicott, D., Monod, C., & Pontalis, J. (1984). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Sitographie

Association PARLE. (Le site officiel). Repéré à <http://www.associationparle.com/bienvenue.ws>

Billières, M. (2015). *Espace et correction phonétique*. Repéré à https://www.verbotonale-phonetique.com/espace-et-correction-phonetique/#Lorganisation_de_lespace-classe

Busino, G. (2006). Citoyenneté et démocratie providentielle : mélanges en l'honneur de Dominique Schnapper. *Revue européenne des sciences sociales (Cahiers Vilfredo Pareto)*. RESS, tome XLIV, 135. Paris: Librairie DROZ Genève. Repéré à <https://books.google.fr/books?id=rDE1XofnVVYC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>

Conseil de l'Europe. (1998) *Les mesures et indicateurs d'intégration*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré à https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Documentation/Series_Community_Relations/Measurement_indicators_integration_fr.pdf

Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté. (2011). *Référentiel FLI- Français Langue d'Intégration*. Repéré à http://cefil.org/wp-content/uploads/2015/11/FLI-DEF_WEBinteractif.pdf

Croix-Rouge Canadienne. (1999-2019). *Quelle est la différence entre un réfugié et un migrant?*. Repéré à <https://www.croixrouge.ca/nos-champs-d-action/interventions-en-cours/crise-en-syrie-et-crise-des-refugies/quelle-est-la-difference-entre-un-refugie-et-un-migrant>

Hamez, M. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176 (1), 77-90. doi : 10.3917/lfa.176.0077.

INSEE. Institut national des statistiques et des études économiques. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328>

Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale. *Spécificités*, 5(1), 175-190. doi:10.3917/spec.005.0175.

Legifrance. Le service public de la diffusion du droit. *Constitution du 4 octobre 1958 - Article 1.*

Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000019240997&cidTexte=LEGITEXT000006071194&dateTexte=20140401>

Lochak, D. (2006). L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration. *Cultures & Conflits*, 64(4), 131-147. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cultures-et-conflits-2006-4-page-131.htm>.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *In Psychological Review*, 50 (4), 370-396. Washington, DC: American Psychological Association. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf>

Mavromara-Lazaridou, C. (1960). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE dans les deux premières classes du collège public grec* (Thèse de doctorat, École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe). Repéré à <https://d-nb.info/1002453046/34>

Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES). Repéré à http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie*, 186, 46-55. Repéré à <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>

Sourisseau, J. *L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues- cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville*. Repéré à https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20_Sourisseau.pdf

Textes officiels :

Croix- Rouge Canadienne.(2019). *Quelle est la différence entre un réfugié et un migrant?*. Repéré à <https://www.croixrouge.ca/nos-champs-d-action/interventions-en-cours/crise-en-syrie-et-crise-des-refugies/quelle-est-la-difference-entre-un-refugie-et-un-migrant>

Bulletin Officiel (B.O.) du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche. (2000). *Programmes des lycées. Education civique juridique et sociale. Citoyenneté et intégration. Hors-Serie N°6 du 31 aout 2000.* Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/default.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (1992) . *Le projet d'école.* Collection Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres. Paris: CNDP Hachette. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1992_4.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=339a5ec40f56987efa4d7f134adb6e31

Table des figures

- Figure 1 : Le logo officiel de l'association P.A.R.L.E !
- Figure 2 : La façade de la Maison des associations, à Saint-Agne
- Figure 3 : a) La salle Rancy b) La façade de la Maison des Associations d'Arnaud Bernard et l'une de deux salles de cours c) Le bâtiment de France Horizon et l'une de ses salles d) La salle Castelbou
- Figure 4 : Le planning des cours en langues étrangères
- Figure 5 : La soirée multilingue
- Figure 6 : a) La visite guidée du musée du Vieux Toulouse b) La sortie à la ferme de Cinquante
- Figure 7 : Le planning des cours et d'ateliers en FLE
- Figure 8 : Les paramètres qui caractérisent le public d'apprenants (Jean Defays, 2018, p.112)
- Figure 9 : Le tableau synoptique des apprenants de FLE dans le groupe 1 et 2 du lundi matin
a) Groupe 1 (niveau débutant) b) Groupe 2 (niveau avancé)
- Figure 10 : a) Répartition des apprenants par tranche d'âge b) Proportion d'hommes/ femmes
- Figure 11 : Les langues maternelles les plus présentes parmi les apprenants de FLE
- Figure 12 : Répartition des apprenants de FLE en fonction du nombre de langues étrangères parlées
- Figure 13 : Extrait du tableau du CECRL(2005, p.25) - Niveaux communs de référence
a) A1-A2 b) A2-B1
- Figure 14 : Répartition des apprenants selon leur motif d'entrée en France
- Figure 15 : Répartition des apprenants selon leur projet de vie en France
- Figure 16 : La salle de classe Rancy : a) la photo de la salle – le groupe de lundi
b) Configuration rectangle style conférence
- Figure 17 : Les deux salles de la maison des associations d'Arnaud Bernard
a) La photo de l'une des salles b) La configuration sous forme rectangle
c) La configuration en fer à cheval (en U)
- Figure 18 : Le planning du stage à l'association PARLE
- Figure 19 : La couverture du carnet de voyage « Toulouse, on y va ! »
- Figure 20 : Tableau synoptique des séquences de cours d'un projet
- Figure 21 : Exemple de messages échangés dans le groupe FLE sur WhatsApp

- Figure 22 : L'affiche du Forum des langues du monde
- Figure 23 : Les étapes du parcours d'insertion selon Adami (2009, p.103)
- Figure 24 : Les stratégies d'acculturation selon Berry et Sam (1997, p.296, cité par Amin, 2012)
- Figure 25 : Le modèle d'interaction du travail en paires & sous- groupes (Defays, 2018, pp.136)
- Figure 26 : Le triangle pédagogique de Houssaye (1988)
- Figure 27 : Synopsis du projet dans le champ éducatif
- Figure 28 : Diagramme représentant la notion de *zone proximale de développement*
- Figure 29 : La pédagogie de projet et ses étapes essentielles (P.boutinet, 1999, p.217)
- Figure 30: Le modèle résumant les principales phases de la conduite du projet
- Figure 31a : Tableau synoptique des apprenants faisant partie d'un atelier « Carnet de voyage »
- Figure 31b : Tableau synoptique des séquences de cours du projet
- Figure 32: Double- page récapitulative de la balade
- Figure 33: Les réponses de Annie
- Figure 34 : Les résultats au test de positionnement réalisé au début et à la fin de formation

Table des annexes

Annexe 1 : Fiche d'adhésion à l'association PARLE

Annexe 2 : Le test de positionnement en FLE

Annexe 3 : Le tableau du CECRL – Niveaux communs de référence a) Échelle globale (2005, p.25) b) Grille d'auto-évaluation (2005, p.26-27) c) Le descriptif du niveau A1 Introductif ou Découverte et du niveau A2/ B1 Intermédiaire ou usuel de IULCF

Annexe 4 : Questionnaire informatif – début de formation en FLE

Annexe 5 : Attestation de stage et attestation de bénévolat à l'association PARLE.

Annexe 6 : Le planning des séances de l'atelier « Carnet de voyage »

Annexe 7 : Un schéma pour comprendre l'intégration : distinctions terminologiques entre exclusion/ insertion-Inclusion/ Assimilation/ Intégration

Annexe 8 : Les critères d'intégration selon HCI (1991, p.181)

Annexe 9 : La pyramide des besoins de Abraham Maslow

Annexe 10 : Acculturation du migrant en tant adaptation relative entre la société d'origine et de réception dans les différents domaines. Source : Navas Luque et Rojas Tejada (2010, p.44) et Leunda (1996)

Annexe 11: Le cahier des charges du projet *Carnet de voyage sur Toulouse*.

Annexe 12: Séquence de cours « Découverte de la ville de Toulouse » dans le cadre d'un projet *Carnet de voyage sur Toulouse*. Tableau synoptique + 5 fiches pédagogiques détaillées

Annexe 13: Des extraits du carnet de voyage 1) double page « Toulouse, en un seul mot » 2) des pages sur « Mon endroit préféré à Toulouse » et 3) « Un tour dans nos quartiers »

Annexe 14: Des extraits des méthodes de langues qui ont servis pour la séance 4

Annexe 15: Des extraits des méthodes de langues qui ont servis pour la séance 5

Annexe 16: Des extraits du carnet de voyage- des pages sur la balade avec un Greeter Annie.

Annexe 1 : Fiche d'adhésion à l'association PARLE



Association P.A.R.L.E - Fiche Adhésion 2018 / 2019

La/Les langue(s) que vous souhaitez apprendre :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 🇫🇷 Français (FLE) | <input type="checkbox"/> 🇨🇳 Chinois |
| <input type="checkbox"/> 🇬🇧 Anglais | <input type="checkbox"/> 🇯🇵 Japonais |
| <input type="checkbox"/> 🇪🇸 Espagnol | <input type="checkbox"/> 🇹🇭 Thaïlandais |
| <input type="checkbox"/> 🇩🇪 Allemand | <input type="checkbox"/> 🇰🇷 Coréen |
| <input type="checkbox"/> 🇷🇺 Russe | <input type="checkbox"/> 🇸🇦 Arabe |
| <input type="checkbox"/> 🇵🇱 Polonais | <input type="checkbox"/> 🇮🇹 Italien |
| <input type="checkbox"/> 🇷🇴 Roumain | <input type="checkbox"/> 🇳🇱 Néerlandais |
| <input type="checkbox"/> 🇮🇳 Hindi | <input type="checkbox"/> 🇭🇺 Hongrois |
| <input type="checkbox"/> 🇵🇹 Portugais | <input type="checkbox"/> 🇧🇬 Bulgare |
| <input type="checkbox"/> 🇻🇳 Vietnamien | <input type="checkbox"/> 🇨🇪 Tchèque |

NOM : Prénom :

Adresse :

E-mail :@..... Tél :

Sexe : () Homme () Femme () Enfant

Âge : Emploi : Nationalité :

Votre niveau en Langue(s) (Précisez pour chaque langue) :

- Débutant
- Avancé
- Confirmez

Comment avez-vous connu l'Association PARLE ?

.....

Pourquoi voulez-vous apprendre une (ou plusieurs) Langue(s) ?

.....

Désirez-vous des cours particuliers ? Oui () Non ()

Voulez-vous faire du bénévolat ? Oui () Non ()

Comment vous avez connu P.A.R.L.E ! () Ami () Internet () Autre

Je joins mon règlement d'adhésion annuel de 50.00 euros

() Espèce () Chèque () Virement bancaire

Fait à Toulouse le,

Signature,

Annexe 2 : Le test de positionnement en FLE

Test de positionnement en FLE

Nom : _____ Prénom : _____

Choisissez une réponse correcte et répondez aux questions :

1. Vous parlez français?

- Bien, et vous?
- Non, je suis docteur
- Oui, je suis française

2. Quel ... votre nom ?

- es
- a
- est

3., Monsieur, vous êtes Pierre Dulac ?

- Excusez-moi
- Salut
- Excuse-moi

4. Elle est Américaine, elle parle...

- américain
- anglais
- anglaise

5. Vous quel âge ?

- avons
- êtes
- avez

6. Je suis ... Venise, j'habite ... Rome.

- de, de
- de, à
- à, de

7. C'est la règle de Jacques, c'est ... règle.

- ton
- sa
- son

8. Ils ont cinq enfants, ... enfants vont à l'école.

- vos
- leur
- leurs

18. Il fait froid dehors, je vais mettre mon.....

- pull-over
- soutien-gorge
- gants

19. Qu'est-ce que tu prends, toi? Moi, je vais prendre ... thé vert et un morceau ... tarte.

- une, une
- un, de
- le, de la

20. Le nouveau président est élu, on parle partout dans la ville.

- le
- en
- y

21. partiras-tu en hiver ?

- où
- qui
- que

22. J' n'importe où avec toi, mon amour !

- irai
- iras
- va

9. Je vais ... cinéma avec mon ami Loulou.

- du
- au
- à la

10. Marie aime Luc, elle ... regarde tout le temps.

- il
- lui
- le

11. Je ... donne mon numéro de téléphone, il est gentil.

- lui
- le
- il

12. Michelle et Sabine sont à Paris, téléphone-....

- les
- ils
- leur

13. Tu ce travail en deux jours.

- a fait
- as fait
- as faire

14. Ils ont acheté un programme et ils au théâtre.

- ont allé
- sont allées
- sont allés

15. Je suis occupée, tu vois que je lire

- viens de
- vais
- suis en train de

16. faire une commande, Monsieur ?

- êtes-vous
- allez-vous
- avez-vous

17. J'aime l'automne, parce qu' automne il pleut.

- au
- en
- à l'

23. Nous aimons les deux bouquets : celui-.... est élégant, mais est plutôt romantique.

- là, cette
- çà, ce-là
- çà, celui-là

24. J' de la fièvre parce que j' froid sous la pluie.

- avais, avais pris
- suis, étais pris
- étais, avais pris

25. Tu (montrer) nos photos sur lesquelles nous (être) nus ?

- montrais, étions
- as montré, étions
- as montré, avons été

26. Bon anniversaire ! Je souhaite que tu (être) heureuse !

- es
- aies
- sois

Annexe 3:

Le tableau du CECRL – Niveaux communs de référence

a) Échelle globale (2005, p.25) b) Grille d'auto-évaluation (2005, p.26-27)

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

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 si l'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 familières. 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.

c) Le descriptif du niveau A1 Introductif ou Découverte et du niveau A2/ B1 Intermédiaire ou usuel de IULCF

Niveau 1 – A1 Introductif ou découverte

- Environ 100 heures d'apprentissage
- 2 mois à l'IULCF (144 heures) : o Débutant o Faux-débutant

Savoir-faire Ce que je vais apprendre à faire...	Outils linguistiques Ce dont j'aurai besoin pour faire...	Propositions thématiques en liens avec les savoirs et savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> - Epeler - Compter - Saluer, prendre congé, remercier, s'excuser - Se présenter, identifier une personne, présenter quelqu'un - Faire connaissance avec quelqu'un, demander des informations personnelles (son nom, son prénom, son âge, son adresse, son numéro de téléphone, etc.) - Ecrire un message simple - Nommer, situer un objet - Décrire un logement - Faire des achats, demander et indiquer le prix et les couleurs, caractériser un objet - Présenter sa famille, parler de son entourage - Exprimer ses goûts, ses préférences et ses centres d'intérêt - Décrire physiquement une personne - Parler de ses habitudes quotidiennes, de son emploi du temps - S'informer sur les activités des autres - Demander et indiquer l'heure - Indiquer une date, situer dans le temps - Demander et indiquer un itinéraire - Comprendre et présenter des informations touristiques - Situer un lieu sur un plan, sur une carte - Donner des conseils, des instructions - Demander et donner une permission - Exprimer un ordre/une obligation - Faire, accepter ou refuser une proposition - Faire une demande polie - Parler de ses intentions, de ses projets pour le week-end - Informer sur une activité en cours - Rapporter un événement récent 	<ul style="list-style-type: none"> - Les lettres et les sons du français - Le présent des verbes réguliers et usuels - Les pronoms personnels sujets et toniques - Le genre des noms et des adjectifs - Les prépositions devant les noms des pays - Le singulier et le pluriel des noms - L'article défini et indéfini - Les formes : « il y a » / « c'est/ce sont » / « voici ! » / « voilà ! » - Les prépositions de lieu : « à, au, de, chez, avec, dans » - L'interrogation : « qui ?, où ?, quell(e) ?, pourquoi ? » - L'interrogation avec « Qu'est-ce que » et « Est-ce que » - L'interrogation avec « comment » et « combien » - Les adjectifs démonstratifs et possessifs - Le conditionnel présent de politesse « je voudrais », « j'aimerais » - Les verbes « aimer », « adorer », « détester » - La négation « ne...pas / jamais » - Les verbes « faire de », « jouer à », « jouer de » - Les adjectifs qualificatifs - Les verbes pronominaux - L'impératif (quelques verbes) - Le pronom « y » (lieu) - Les points cardinaux - Les prépositions de temps : « à 8h30, en 2016 » - Les verbes « devoir », « pouvoir » et « vouloir » - « Il faut / il ne faut pas + Infinitif » - Le futur proche « Je vais + infinitif » - Le présent progressif : « Je suis en train de + infinitif » - Le passé récent : « Je viens de + infinitif » - Le passé composé avec « avoir » et « être » 	<ul style="list-style-type: none"> - Les nombres - Les nationalités - Les professions - Les pays francophones - L'habitat, Les pièces, les meubles et les objets de la maison - Les couleurs / Pastel et pays de Cocagne - Les vêtements et les accessoires - Les achats / Le shopping - La famille, les relations sociales - Les activités, sports et loisirs en Midi Pyrénées - Les tâches ménagères - La description physique - Le corps humain - Mon portrait / Le portrait d'une personne - Les activités quotidiennes/ Ma journée / Mon emploi du temps - Les dates, les jours, les mois, les saisons - L'heure et les moments de la journée / le quart d'heure toulousain - La ville de Toulouse et la région Midi Pyrénées - Les moyens de transports - Le bien-être et la santé - Les projets pour le week-end et les vacances - Les études, les professions - Le parcours d'un artiste toulousain
		Aspects socio-culturels <ul style="list-style-type: none"> - Les salutations et formules de politesse - Le tutoiement et le vouvoiement - Les formules d'excuses - Les formules de la lettre amicale / du courriel

IULCF – 2016 / Ania BUISSON, Charlotte BURGUIERE, Valérie BRESSER, Carine DE MARTIN, Christine FURIC et Juliette POISSON

Niveau 2 – A2/B1- Intermédiaire ou usuel

- Environ 300-350 heures d'apprentissage
- 3 mois à l'IULCF (216 heures) : o Élémentaire 1 o Élémentaire 2 o Élémentaire 3

Savoir-faire Ce que je vais apprendre à faire...	Outils linguistiques Ce dont j'aurai besoin pour faire...	Propositions thématiques en liens avec les savoirs et savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> - Raconter des événements passés, un souvenir, une anecdote, une suite de faits, des faits divers, une expérience passée - Situer des événements dans le temps - Ecrire une courte biographie - Rapporter des états et des habitudes passés - Comparer des choses, des personnes - Présenter un pays, une ville et ses habitants - Présenter des avantages et des inconvénients - Parler de ses habitudes alimentaires - Faire une liste de courses - Comprendre et rédiger une recette de cuisine - Décrire des objets, parler de leur fonction - Faire des prévisions, parler de son avenir, parler de ses projets - Faire des hypothèses - Préparer un programme de vacances - Ecrire une carte postale - Prendre des nouvelles de quelqu'un - Prendre un rendez-vous - Accepter et refuser une invitation - S'informer sur des lieux, des choses et des personnes - Exprimer l'accord / le désaccord - Evaluer, apprécier - Demander et proposer de l'aide - Demander et donner des conseils - Exprimer la cause, expliquer ses choix, donner une raison - Exprimer des souhaits et des sentiments - Exprimer des objectifs - Décrire la manière de faire 	<ul style="list-style-type: none"> - Le passé composé avec « avoir » et « être » - L'accord du participe passé avec être - L'imparfait (formation et usage) - La comparaison simple (sur les noms, les adjectifs et les verbes) - Les articles partitifs - Le pronom « en » (quantité) - Les pronoms COD et COI / quelques verbes indirects - Les trois valeurs de « on » : nous, les gens, quelqu'un - Le futur simple - L'hypothèse sur le présent et le futur - Les pronoms relatifs simples « qui », « que », « où » - Les adjectifs - La négation : « ne...pas, ne...plus, ne...jamais, ne...rien, ne...personne » - L'alternance du passé composé et de l'imparfait - Les articulateurs chronologiques : « d'abord, puis, ensuite, après, enfin » - Les adverbes de temps « maintenant, bientôt, demain » - Le conditionnel présent - Les verbes prépositionnels « arrêter de, penser à » - Les adjectifs indéfinis « tout, toute, tous, toutes » - L'expression de la cause et de la conséquence : « à cause de, grâce à, comme, parce que, car, donc, alors, c'est pour ça que » - Le subjonctif présent (sensibilisation) - L'expression de l'obligation et du souhait - L'expression du but : « pour / afin de + infinitif » - Les adverbes en « ment » - Le gérondif (la simultanéité) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les fêtes traditionnelles - Les souvenirs d'enfance - La vie d'aujourd'hui et la vie d'autrefois - Le cadre de vie : la ville et la campagne - La mode - L'alimentation, la cuisine et la gastronomie locale - Les objets du quotidien - Les objets technologiques, les inventions - La météo - Le monde de demain - Les vacances, les voyages - Le système éducatif, les études, la formation - Les projets professionnels - Le monde du travail - Les personnes, les lieux - Les habitudes, les préférences - Les médias, l'actualité, les faits divers - La santé, le bien-être, le sport - L'environnement, le climat, l'écologie - Les superstitions et les croyances - Le monde associatif / les associations toulousaines - Les clichés et stéréotypes
		Aspects socio-culturels <ul style="list-style-type: none"> - Les bonnes manières, le savoir-vivre au quotidien - Les expressions et rituels de la conversation téléphonique - Formules d'invitation - Formules de remerciement - Formules de la lettre amicale / du courriel

IULCF – 2016 / Ania BUISSON, Charlotte BURGUIERE, Valérie BRESSER, Carine DE MARTIN, Christine FURIC et Juliette POISSON

Annexe 4 : Un questionnaire informatif- début de formation en FLE

QUESTIONNAIRE INFORMATIF

Informations personnelles

- Sexe : Femme Homme
- Quel est votre nom ?
- Quel est votre prénom ?
- Quel âge avez vous ?
- Quelle est votre nationalité ?
- Quelle est votre langue maternelle ?
- Quelles sont autres langues que vous connaissez ? (Précisez le niveau dans chaque langue)
(ex. A1/A2 /B1/B2/C1/C2) A1- niveau le plus bas, C2 – niveau le plus haut
.....
- Quel est votre numéro de téléphone ou votre mail ?

Votre parcours scolaire et professionnel

- Êtes- vous allé (e) à l'école? (oui / non)..... Si oui, quel est votre niveau d'études ?
(primaire/ secondaire/ supérieur)
- Avez vous obtenu un diplôme (précisez le domaine ex. Psychologie/ Informatique/ Commerce)
.....
- Quelle est votre profession ?
- Votre situation professionnelle actuelle : Avez-vous un travail en France ? Êtes- vous au chômage / à la recherche d'emploi/en formation professionnelle ?

Votre séjour en France

- Depuis combien de temps êtes – vous à en France? (ex. depuis 2 semaines, depuis 1 mois, depuis 1 an) à Toulouse ?
- Combien de temps allez vous rester en France ? (ex. 2 semaines, 1 mois, 1 an, je vais m'installer en France durablement¹) à Toulouse ?
- Quel est le motif de votre séjour en France? Pourquoi initialement vous êtes venu(e) en France?
 - pour faire du tourisme - dans un cadre d'un visa « work and travel »
 - pour un travail - pour des études - pour des raisons familiales (la famille)
 - en tant qu'un demandeur d'asile - en tant qu'un réfugié.....

¹pour une longue période

- Quel est votre projet en France ?
 - chercher du travail - reprendre des études - faire du tourisme
 - s'installer en France durablement - apprendre le français - autres (à préciser)

Apprentissage du français

- Avez vous déjà étudié le français dans votre pays d'origine ? (oui/ non)
Si oui, pendant combien de temps ? Quel niveau avez vous acquis ? (ex. pendant 1 an, j'ai acquis le niveau A2).....
- Depuis combien de temps suivez vous des cours de français à l'association Parle ?.....
- Quelles différences remarquez vous entre l'apprentissage du français en France et l'apprentissage du français dans votre pays d'origine ? Est-ce que c'est pareil ?
.....
.....
- Pourquoi apprenez- vous le français ?.....
- Est-ce que vous avez besoin de passer un examen de français DELF ou DALF ? Pourquoi ?
.....
- Selon vous, qu'est- ce qui vous manque dans votre apprentissage du français à l'association Parle? (le travail sur l'oral, l'écrit, la grammaire, le vocabulaire, préparation à l'examen Delf/ Dalf, etc...).....
.....
- Selon vous, quelles sont vos principales difficultés en français ?
.....
- Quelles sont les thématiques que vous voulez voir en cours de français? (ex. les voyages, le cinéma, la gastronomie française, comment rédiger un CV, , les fêtes françaises, le sport, la santé, etc....)
.....
.....
- A la maison, quelle langue parlez vous ?.....
- Avez- vous des amis français ?.....
- A la maison, quelles activités faites vous en français ? lisez des livres regardez la télévision en français écoutez des chansons française envoyez des sms en français regarder des films en français parler au portable en français Autres :

Annexe 5: Attestation de stage et attestation de bénévolat à l'association PARLE.

LOGO DE L'ORGANISME D'ACCUEIL

Année universitaire : 20 18 20 19

Attestation de stage

À remettre au stagiaire à l'issue du stage

ORGANISME D'ACCUEIL	
Nom ou Dénomination sociale :	Association P.A.R.L.E.
Adresse :	Maison des associations 81, rue Saint Roch 31400 TOULOUSE
Téléphone :	06 69 11 89 82
E-mail :	parle.asso@acp.fr

Certifie que

LE STAGIAIRE	
Nom :	SOKOLOVA
Prénom :	Maria
Sexe :	F <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
Né(e) le :	05.06.1994 (JJ/MM/AAAA)
Adresse :	224 route de Revel 31400 TOULOUSE
Téléphone :	07 83 40 12 10
E-mail :	mme.sokolova@hotmail.com
ÉTUDIANT EN (intitulé de la formation ou du cursus de l'enseignement supérieur suivi par le ou la stagiaire) :	Master 2 ADFLE Apprentissage et Didactique de Français Langue
AU SEIN DE (nom de l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'organisme de formation) :	Étrangère Univer.sité Toulouse Jean - Jaurès

a effectué un stage prévu dans le cadre de ses études

DURÉE DU STAGE :	130 heures de face à face
Dates de début et de fin du stage :	du 07/01/2019 au 19/05/2019
Représentant une durée totale de :	16 nombre de semaines de mois (rayer la mention inutile).
<small>La durée totale du stage est appréciée en tenant compte de la présence effective du stagiaire dans l'organisme, sous réserve des droits à congés et autorisations d'absence prévus à l'article L.124-13 du code de l'éducation (art. L.124-18 du code de l'éducation). Chaque période au moins égale à 7 heures de présence consécutives ou non est considérée comme équivalent à un jour de stage et chaque période au moins égale à 22 jours de présence consécutifs ou non est considérée comme équivalent à un mois.</small>	
MONTANT DE LA GRATIFICATION VERSÉE AU STAGIAIRE	
Le stagiaire a perçu une gratification de stage pour un montant total de 0 €	

L'attestation de stage est indispensable pour pouvoir, sous réserve du versement d'une cotisation, faire prendre en compte le stage dans les droits à retraite. La législation sur les retraites (loi n°2014-40 du 20 janvier 2014) ouvre aux étudiants dont le stage a été gratifié la possibilité de faire valider celui-ci dans la limite de deux trimestres, sous réserve du versement d'une cotisation. La demande est à faire par l'étudiant dans les deux années suivant la fin du stage et sur présentation obligatoire de l'attestation de stage mentionnant la durée totale du stage et le montant total de la gratification perçue.

Les informations précises sur la cotisation à verser et sur la procédure à suivre sont à demander auprès de la Sécurité sociale (code de la Sécurité sociale art. L.351-17 - code de l'éducation art. D.124-9).

FAIT À Toulouse LE 07/06/2019

Nom, fonction et signature du représentant de l'organisme d'accueil

ARDESSAPOK Malawi

P.A.R.L.E
103, rue Bonnat
31400 TOULOUSE



ATTESTATION

Je soussigné, Monsieur ABDESSADOK Madani, Président de l'Association P.A.R.L.E., sise à la Maison des Association de Toulouse, au 81 Rue Saint Roch, 31400 Toulouse.

Atteste que :

Mademoiselle : SOKOLOVA Maria est bénévole à l'association pour l'enseignement Du français langue étrangère pour l'année 2018/2019 :

Fait à Toulouse, le 06/05/2019

P.A.R.L.E. Signé : le Président,
103, rue Bonnat
31400 TOULOUSE ABDESSADOK Madani

Association pour la Promotion des Activités et de Rencontres en Langues Etrangères

Maison des Associations 81, Rue Saint Roch 31400 Toulouse

E-mail : parle.asso@aol.fr Site Internet : www.associationparle.com

Association loi 1901

Annexe 6: Le planning des séances de l'atelier « Carnet de voyage »

Planning Atelier « Carnet de voyage »

Association PARLE- 2019

Février		Mars		Avril		Mai	
V 1		V 1	Séance 1	L 1		M 1	
S 2		S 2		M 2		J 2	
D 3		D 3		M 3		V 3	Séance 10
L 4		L 4		J 4		S 4	
M 5		M 5		V 5	Séance 6	D 5	
M 6		M 6		S 6		L 6	
J 7		J 7		D 7		M 7	
V 8		V 8	Séance 2	L 8		M 8	
S 9		S 9		M 9		J 9	
D 10		D 10		M 10		V 10	Séance 11
L 11		L 11		J 11		S 11	
M 12		M 12		V 12	Séance 7	D 12	
M 13		M 13		S 13		L 13	
J 14		J 14		D 14		M 14	
V 15		V 15	Séance 3	L 15		M 15	
S 16		S 16		M 16		J 16	
D 17		D 17		M 17		V 17	Séance 12
L 18		L 18		J 18		S 18	
M 19		M 19		V 19	Séance 8	D 19	
M 20		M 20		S 20		L 20	
J 21		J 21		D 21		M 21	
V 22	Réunion d'information	V 22	Séance 4	L 22		M 22	
S 23		S 23		M 23		J 23	
D 24		D 24		M 24		V 24	Séance 13
L 25		L 25		J 25		S 25	
M 26		M 26		V 26	Séance 9	D 26	
M 27		M 27		S 27		L 27	
J 28		J 28		D 28		M 28	
		V 29	Séance 5	L 29		M 29	
		S 30		M 30		J 30	
		D 31				V 31	Séance 14

Séance atelier
 Jour Férié
 S Samedi
 D Dimanche

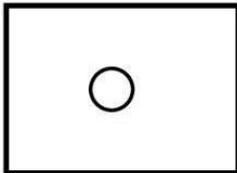
Annexe 7 : Un schéma pour comprendre l'intégration : distinctions terminologiques entre exclusion/ insertion-Inclusion/ Assimilation/ Intégration (Source : Luc Fouarge, IMP COGA, Auteur du graphique inconnu) Repéré à <https://ru.calameo.com/books/001089972fc861e69aacc>



Exclusion

L'individu est hors du groupe

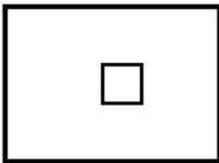
Le groupe et l'individu conservent leurs formes



Insertion-Inclusion

L'individu est dans le groupe

L'individu et le groupe conservent leurs formes

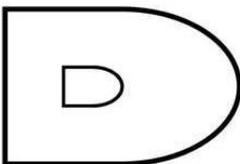


Assimilation

L'individu est dans le groupe

L'individu perd sa forme et prend celle du groupe

Le groupe garde sa forme



Intégration

L'individu est dans le groupe

Groupe et individu se transforment prenant chacun quelque chose de l'autre pour former une identité nouvelle.

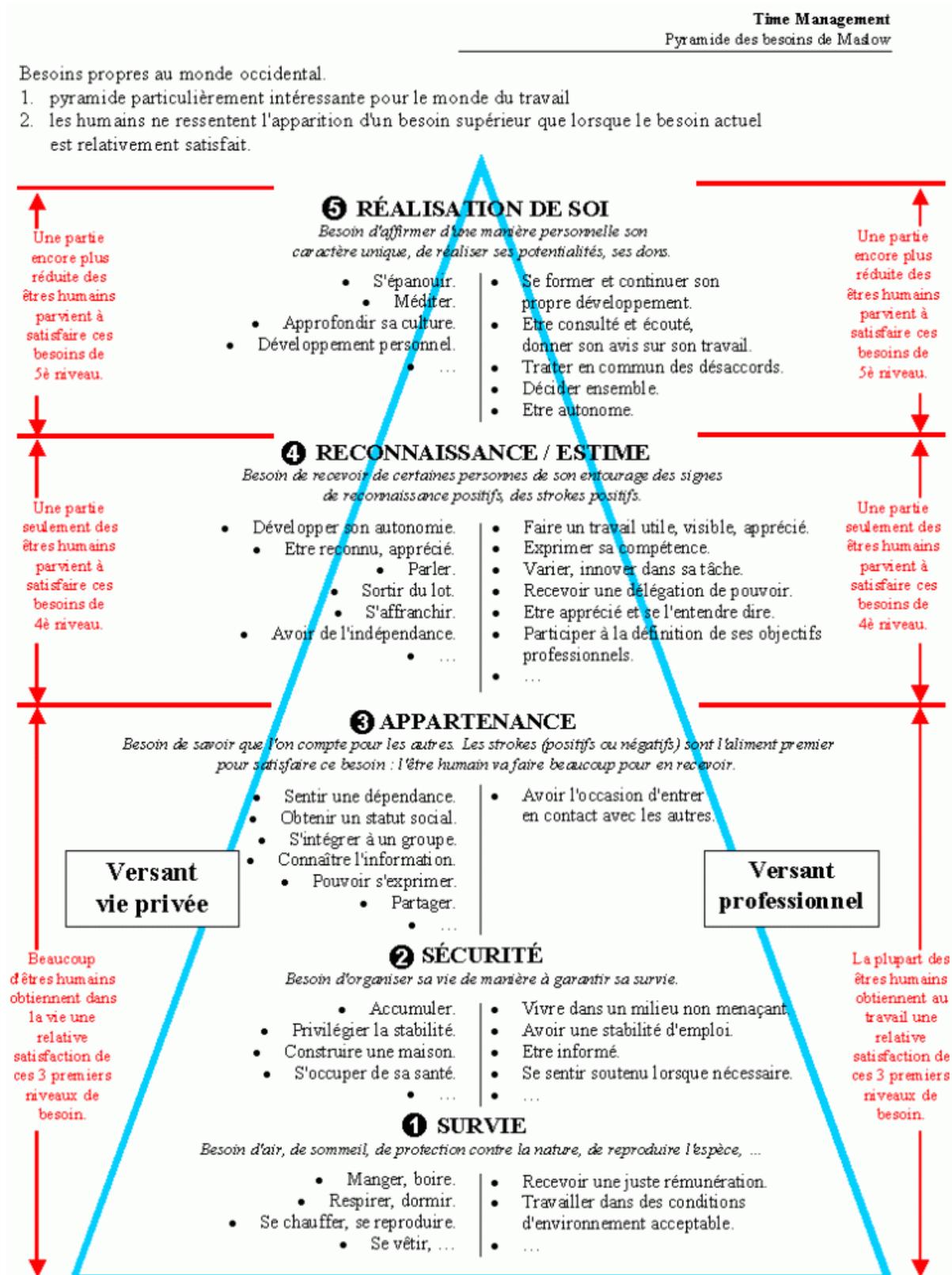
Luc Fouarge IMP COGA Intégration
Auteur du graphique inconnu

Annexe 8 : Les critères d'intégration selon HCI (1991, p.181)

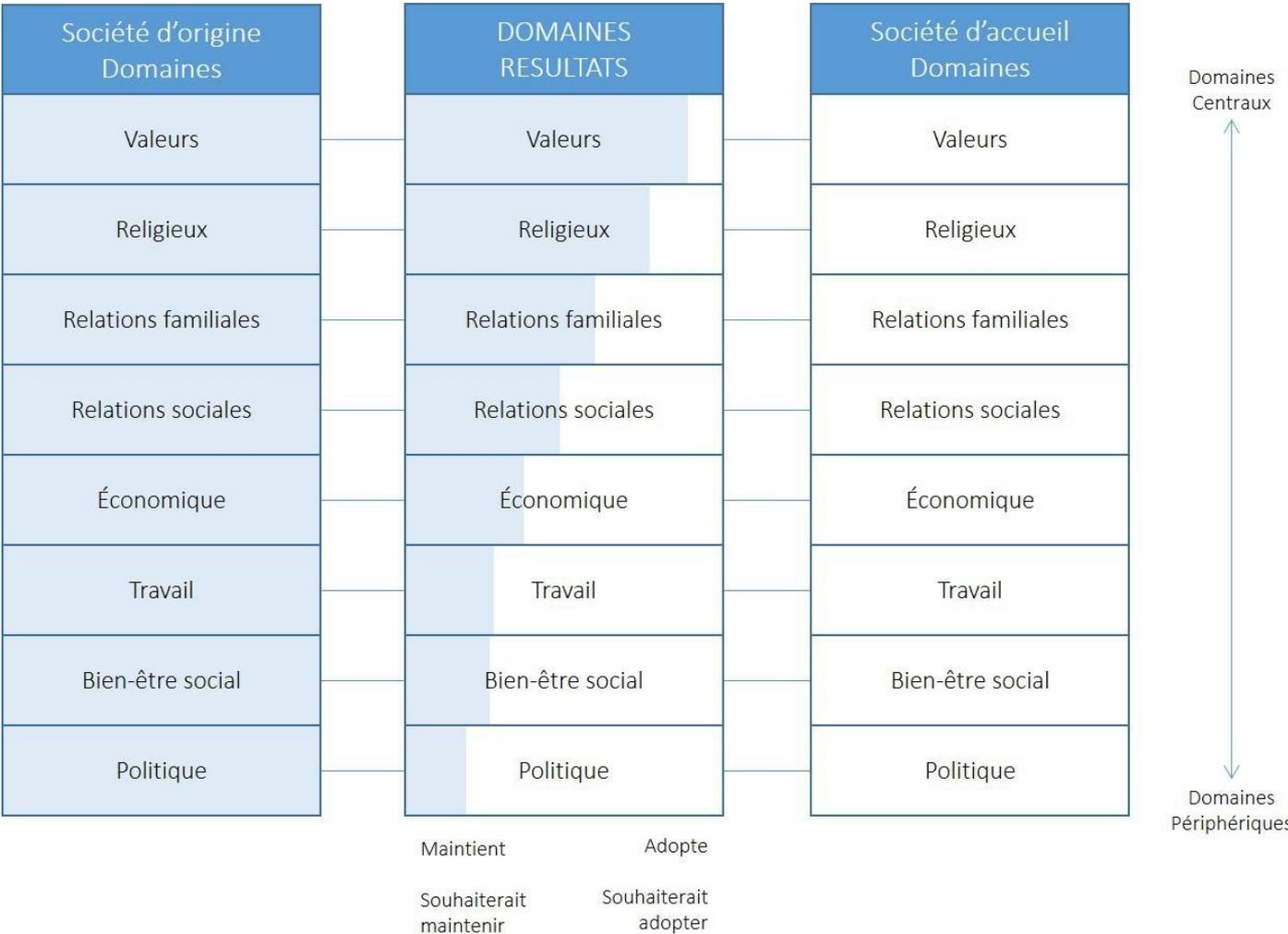
Dimensions	Critères	Indicateurs
A Nationalité	A.1. Rapport au pays d'origine	A.1.1. Durée de séjour en France
		A.1.2. Importance relative du motif familial dans l'ensemble des motivations.
		A.1.3. Rapport des revenus transférés dans le pays d'origine à l'ensemble des revenus acquis en France
	A.2. Acquisition de la nationalité française	A.2.1. Pourcentage pour le GC des acquisitions enregistrées de la nationalité française ayant nécessité une démarche dans l'ensemble des acquisitions.
A.3. Usage de la langue française	A.3.1. Pourcentage des personnes du GC parlant français.	
B Famille	B.1. Mariages	B.1.1. Pourcentage des mariages mixtes dans l'ensemble des mariages d'un GC déterminé.
	B.2. Natalité	B.2.1. Taux de fécondité des femmes d'un GC déterminé.
C Promotion sociale	C.1. Réussite scolaire	C.1.1. Taux de scolarisation pré-élémentaire.
		C.1.2. Pourcentage d'enfants du GC dans l'enseignement spécial et en lycée professionnel.
		C.1.3. Pourcentage de bacheliers dans le GC
		C.1.4. Pourcentage de diplômés Bac + 3 au moins dans le GC
	C.2. Qualification professionnelle	C.2.1. Taux de chômage
		C.2.2. Pourcentage du GC dans la catégorie "cadres, professions intellectuelles et professions intermédiaires" par rapport à la population active du GC
		C.2.3. Taux d'activité des femmes du GC
	C.3. Revenus	C.3.1. Rapport des gains mensuels bruts des ouvriers du GC à ceux des ouvriers français.
		C.3.2. Pourcentage des revenus par ménage supérieurs à 80 000 F/an.
D Vie en société	D.1. Consommation générale	D.1.1. Poids relatifs des dépenses d'alimentation et d'habillement dans la consommation totale.
		D.1.2. Taux d'équipement en lave-linge.
	D.2. Logement	D.2.1. Pourcentage des propriétaires de leur logement dans le GC
		D.2.2. Concentration géographique du GC
	D.3. Santé	D.3.1. Mortalité infantile dans le GC
		D.3.2. Débours annuels pour la santé du ménage.
	D.4. Délinquance	D.4.1. Pourcentage de la population carcérale dans le GC.

Annexe 9: La pyramide des besoins de Abraham Maslow

Source : <http://www.psychologuedutravail.com/psychologie-du-travail/la-pyramide-des-besoins-de-maslow/>



Annexe 10 : Acculturation du migrant en tant adaptation relative entre la société d'origine et de réception dans les différents domaines. Source : Navas Luque et Rojas Tejada (2010, p.44) et Leunda (1996)



Annexe 11: Le cahier des charges du projet *Carnet de voyage sur Toulouse*.

Cahier des charges

Le cahier de charges- c'est un document qui décrit un plan d'action à respecter lors d'un projet défini par l'ensemble de groupe. Il décrit précisément le contexte et l'objectif du projet, les besoins, le budget et les délais.

1 - Contexte et définition du projet

[Expliquez ici les raisons de l'existence de ce projet]

- 1) parler = s'exprimer
- 2) découvrir Toulouse

2 - Objectif du projet

[Exprimez les résultats attendus]

- 1) partager son expérience
- 2) donner des informations
- 3) travailler et progresser en français écrit
- 4) interagir avec l'extérieur (individuel vs. collectif)
- 5) aider (ceux qui arrivent à Toulouse)

3 - Périmètre du projet

[Fixez les limites ex. Qui cela implique?]

- 1) absences ou retards
- 2) Pour pouvoir parler de Toulouse, il faut la connaître
=> découvrir Toulouse/ se familiariser avec la ville/ parler avec les gens (interview, questionnaire...) / mener des recherches sur Internet/ faire des sorties/ prendre des photos
- 3) Le carnet de voyage, c'est à la fois qch de PERSONNEL, mais aussi pour être lu et partagé
=> il faut ne pas oublier d'exprimer ses goûts, ses préférences, ses sentiments, émotions, donner son avis et son point de vue

4 - Description fonctionnelle des besoins

[Explicitiez votre besoin en termes de fonctionnalités]

- travailler et progresser français
- bien programmer le programme de découverte de la ville
- arriver à la fin à produire un carnet de voyage

6 - Délais de réalisation

[Fixez la date de livraison attendue de votre projet]

- au total approximativement 12 séances (de 1 mars à 17 mai) + séance finale - fête + distribution de carnets (le 24 mai)
- + des séances en salle informatique :
le 6 mars et le 24 avril de 15h à 16h30 (à Saint Agne)
chaque samedi de 16h à 18h (à Saint Agne)

5 - Enveloppe budgétaire

[Précisez le montant financier que vous allouez au projet]

- des sorties gratuites / payantes (ex. musée, théâtre, restaurant)
- impression du carnet en couleur pour les inscrits de l'atelier
→ payant ?

Annexe 12: Séquence de cours « Découverte de la ville de Toulouse » dans le cadre d'un projet *Carnet de voyage sur Toulouse*. 5 fiches pédagogiques détaillées

Séance introductive de 1h/ 2h

Temps	Déroulement	Objectifs secondaires
20 min	<p>Discussion autour de l'atelier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités brises glaces pour faire la connaissance (Le jeu Agito Objectif : Paris!) • Présentation à l'oral (parler de soi, depuis combien de temps en France, les motivations personnelles pour s'inscrire à cet atelier) • Étudier la fiche présentation du projet + la fiche « Réaliser un carnet de voyage numérique » • Remplir ensemble le cahier des charges du projet, définir le budget et les disponibilités de l'ensemble du groupe • Choisir le titre du carnet • Identifier les centres d'intérêt (fiche du site « On va sortir ») et choisir des thématiques • Proposer un programme de sorties • un petit test d'évaluation de niveau de langue 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Penser les étapes du projet ensemble (le contexte, l'objectif, les besoins, le budget et les délais) ➔ Remplir la fiche d'inscription et fiche de renseignement ➔ Savoir se présenter à l'oral et parler de son parcours ➔ Savoir partager son opinion et faire des propositions
10 min		
20 min		

Fiche pédagogique 1

<p>Atelier « Carnet de voyage sur Toulouse » <u>Niveau</u> : A2.2- B1.2 <u>Public</u> : Adultes - groupe de 6 personnes <u>Durée</u> : 2 heures avec une pause de 10 min</p>	<p><u>Titre de séquence</u> : <i>Découverte de la ville de Toulouse</i> <u>Séance n° 1</u> 08 /03/2019: « <i>Toulouse et ses symboles</i> »</p>
<p><u>Objectif principal</u> : Faire découvrir les aspects culturels et linguistiques de Toulouse <u>Supports et matériel</u> : stickers, brochure touristique, texte de chanson de Claude Nougaro + sa photo, images de symboles de Toulouse, photo différentes utilisations de la croix occitane</p>	

Temps	Déroulement	Objectifs secondaires
15 min	<p>Tour de chauffe: <i>Depuis combien de temps vous êtes ici?</i> <i>Connaissez vous déjà Toulouse? Qu'est- ce qui vous intéresse le plus à Toulouse?</i></p> <p>Activité brise- glace: Qu'est-ce que Toulouse pour vous en un seul mot?</p> <p>Chacun trouve un mot- clé (adjectif, sentiment, verbe, un endroit, un évènement etc.) présentant la ville de Toulouse et l'écrit sur un post- it et vient, à tour de role, le coller sur le tableau en justifiant son choix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Partager sa vision de la ville ➔ Savoir caractériser Toulouse à travers un mot- clé ➔ Savoir justifier son choix
20 min	<p>Découverte de l'image d'introduction: un dessin de Toulouse pris d'une brochure touristique " Visites insolites Toulouse" (document authentique modifié)</p>  <p><i>Connaissez vous d'autres symboles de Toulouse?</i> spécialités culinaires/ endroits/ expressions/ couleurs/ activités spécifiques/ la chanson de Claude Nougaro etc., la croix occitane</p> <p><i>Quel type de ville est Toulouse?</i> Discussion sur le sens du mot insolite et Toulouse: (originale, insolite, dynamique, historique, moderne, aéropostale, respectueuse de son passé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Découverte du vocabulaire spécifique à Toulouse (la Garonne, Hôpital de la Grave, le pont Saint- Pierre, l'aéronautique, Airbus, la ville rose, quartier Saint- Cyprien, la rive gauche/ rive droite) ➔ Découverte des symboles de Toulouse, de ses activités et ses spécificités ➔ Préparation à la compréhension de la chanson de Claude Nougaro
40 min	<p>Chanson Claude Nougaro " O, Toulouse"</p> <p>Activité 1: Texte à trous à remplir après l'écoute de la chanson Activité 2: Petit quiz de compréhension de la chanson Activité 3: Quiz sur les expressions du parler Toulousain</p> <p>Pour aller plus loin: voir d'autres expressions typiques de Toulouse et de Sud-Ouest (Boudu con! , Tél!, Chocolatine/ Pain au chocolat, Une poche/ Sac en plastique, une malle, un pec, ratchou) + parler de l'influence occitane</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Repérer les lieux, les couleurs et les termes relatifs à Toulouse ➔ Découverte du registre familier et du parler toulousain, ainsi que des influences subies comme l'occitan

20 min	Découverte de la croix occitane- le symbole de la région Compréhension écrite du texte “Histoire de la croix occitane”+ les questions + coloriage et réflexion sur les logos avec la croix occitane	→ Connaître la signification, l’histoire et les diverses utilisations de la croix occitane
15 min	Fiche devoir: parler de sa ville “ <i>Quel est votre endroit préféré dans la ville?</i> ” Fiche préparation au travail d’écriture et à l’exposé oral - envoie des textes par mail avant le prochain cours	<ul style="list-style-type: none"> → Préparation au travail d’écriture sous forme d’une production écrite et sous forme d’un exposé oral → Savoir réinvestir ses connaissances de la ville déjà présentes dans l’écriture du texte sur son endroit préféré dans la ville → Faire des recherches documentaires sur Internet → Aller sur le terrain pour prendre des photos

Fiche pédagogique 2

Atelier « Carnet de voyage sur Toulouse » Niveau : A2.2- B1.2 Public : Adultes - groupe de 6 personnes Durée : 2 heures avec une pause de 10 min	Titre de séquence : <i>Découverte de la ville de Toulouse</i> Séance n° 2 15 /03/2019: « <i>Mon endroit préféré dans la ville</i> »
Objectif principal : émettre une critique constructive sur le travail des autres et réécrire le texte produit	
Supports et matériel : Photos prises par les élèves, textes des élèves, ordinateur + projecteur, document authentique du site « On va sortir »	

Temps	Déroulement	Objectifs secondaires
10 min + 10 min pour chaque exposé	Séance autour des productions écrites des apprenants 1) - L’enseignant rend les textes annotés de remarques aux apprenants. - Chaque apprenant lit son texte au groupe classe. - Discussion autour de l’exposé : l’ensemble des apprenants et l’enseignant posent des questions. - Ensuite, l’ensemble du groupe discute sur ce qui pourrait être amélioré et comment.	<ul style="list-style-type: none"> → Lire sa production écrite devant le groupe classe → Émettre une critique constructive sur le travail réalisé → Donner des conseils et justifier des éléments de critique
20 min	2) travail individuel de réécriture de de recherche des informations manquantes sur Internet en tenant compte des annotations et des remarques faites à l’oral 3) Vérification par l’enseignant de l’orthographe, de la syntaxe, de cohésion et de cohérence des textes.	→ Prise de confiance dans l’écriture d’un texte

4) Mise au propre dans le carnet de voyage brouillon

Fiche pédagogique 3

Atelier « Carnet de voyage sur Toulouse »

Niveau : A2.2- B1.2

Public : Adultes - groupe de 6 personnes

Durée : 2 heures avec une pause de 10 min

Titre de séquence : *Découverte de la ville de Toulouse*

Séance n° 3 22 /03/2019: « *Mon quartier* »

Objectif principal : Pouvoir parler de son quartier avec ses activités, ses endroits clés et son emplacement dans la ville

Supports et matériel : carte des secteurs et des quartiers + plan de Toulouse + plan du réseau des transports, jeu de cartes avec les différents endroits à Toulouse, les stickers, les cartes avec les endroits de la ville

Temps	Déroulement	Objectifs secondaires
10 min	<p>Focus Ecrits en situation «Dossier 1 : Mobilité- Je me déplace en ville »</p> <p>Observation du plan de Toulouse <i>Savez vous vous repérer dans la ville? Savez vous dire où se trouvent les lieux emblématiques de Toulouse?</i> (faire un rappel des lieux importants, des lieux historiques, des lieux de divertissement) Où peut on aller voir un concert/ un film/ faire du sport ? Manger ? Se relaxer ? Etc. Activité – identifier les voies et les adresses</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Se repérer dans la ville de Toulouse (secteurs, quartiers, rues, type de transports en commun), nommer et localiser des lieux ➔ Connaître des endroits sympas et activités à Toulouse ➔ Découverte du vocabulaire de la ville et des endroits de la ville ➔ Savoir bien écrire son adresse
10 min	<p>Identifier les verbes de déplacement et les propositions de lieu</p> <p>Observation du plan du réseau des transport et des itinéraires <i>Où habitez vous à Toulouse? Comment venez vous jusqu'à l'école de langues ?</i> Découvrir le vocabulaire pour se déplacer en transport</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Adjectif interrogatif « <i>quel</i> » et la règle d'accord de l'adjectif avec le nom qu'il accompagne ➔ Expressions de la localisation
15 min	<p>Décrire un itinéraire Activité 1 à l'écrit : lire, tracer et compléter l'itinéraire Activité 2 à l'oral : indiquer un itinéraire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Comprendre et indiquer un itinéraire simple ➔ Les préposition du lieu et les verbes de localisation
5 min	<p>Introduction du document : Observation de la carte des secteurs et des quartiers de la ville : <i>Dans quel secteur habitez vous? Dans quel quartier?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Savoir nommer, situer et décrire son quartier (parler des activités, des lieux d'intérêt, de ce qui manque)
25 min	<p>Compréhension écrite du texte « Dans mon quartier » 1) répondre aux questions du texte 2) Interroger le voisin sur son quartier et des lieux d'intérêt dans son quartier. Précisez à chaque fois où</p>	

	ils se trouvent	
30 min	<p>Point Langue : les pronoms compléments de lieu Y et EN</p> <p>Activité 1 : exercice de grammaire à l'écrit Activité 2 : entraînement avec le pronom Y en binôme à l'oral à partir des cartes avec des endroits de la ville « <i>Qu'est ce que tu fais à la bibliothèque ? J'y vais pour lire et pour travailler</i> » Activité 3 : Réalisation de la carte des activités en ville sur un plan. Indiquer avec des cercles les lieux qu'ils fréquent à Toulouse Ajouter un commentaire pour chaque lieu ex. J'y bois du café Accrocher les cartes au tableau et initier une petite discussion à partir des cartes</p>	<p>➔ Savoir utiliser les pronoms compléments de lieu Y et EN</p> <p>➔ Savoir parler des ses activités dans la ville</p>
20 min	<p>Fiche devoir: parler de son quartier Préparation au travail d'écriture pour décrire son quartier (à finir à la maison, faire peut être des recherches nécessaires, aller prendre des photos des endroits clés et envoyer le travail par mail)</p>	<p>➔ Réaliser un travail d'écriture sous forme d'une production écrite</p> <p>➔ Savoir réinvestir ses connaissances de la ville déjà présentes dans l'écriture du texte sur quartier</p>

Fiche pédagogique 4

Atelier « Carnet de voyage sur Toulouse » <i>Toulouse</i> Niveau : A2.2- B1.2 <i>insolite</i> Public : Adultes - groupe de 6 personnes Durée : 2 heures avec une pause de 10 min	Titre de séquence : <i>Découverte de la ville de</i> Séance n° 4 29 /03/2019: « <i>Balade</i> »
Objectif principal : Préparer la sortie culturelle avec un greeter à travers une balade dans le centre- ville de Toulouse	
Supports et matériel : fiche inscription et fiche avec des profils de greeters prises du site internet de l'association des greeters de Toulouse	

Temps	Déroulement	Objectifs secondaires
15 min	<p>Rendre des productions écrites annotées de remarques</p> <p>Observation des logos de greeters et d'un texte d'introduction « Raconte-moi ta ville »</p> <p><i>Avez vous déjà fait une visite guidée de la ville ? Avec un guide ? Un habitant de la ville ? Un greeter ? Connaissez vous la différence entre un greeter et un guide ?</i></p>	<p>➔ Distinguer le cadre formel et informel d'une sortie culturelle</p>

15 min	Dossier 2 Leçon 1 « Balades Insolites » p. 30-31 dans Cosmopolite A2 1. Compréhension écrite de l'article + activités oral/ écrit 2. Focus langue : révision du passé composé et de l'accord du participe passé avec être 3. En petits groupes proposer un programme de sorties et des activités dans la ville de Toulouse à destination des apprenants étrangers (fiche vocabulaire)	→ Savoir proposer et donner envie de faire une sortie → le passé composé et l'accord du participe passé avec être
20 min		
20 min		
40 min	Préparation à une balade avec un greeter toulousain Dossier 4 de Projets Alter Ego +1 &2 pp. 30- 31 <i>Vous sortez avec le groupe! Vous allez marcher dans votre ville et vous allez prendre des photos du trajet, des notes de l'itinéraire et des commentaires d'un greeter, poser des questions.</i> <ul style="list-style-type: none"> • En groupes choisir une personne qui convient pour vous faire visiter la ville à partir d'une page d'internet avec des profils de greeters de Toulouse • Se mettre d'accord sur les disponibilités pour une balade et le lieu de rendez- vous. • Remplir la fiche d'inscription à une balade • Définir le role de chacun lors de la sortie (qui prend des notes, qui prend des photos, qui note l'itinéraire sur le plan de Toulouse, qui pose des question sur le parcours de greeter) • Préparer les questions qu'on pourrait poser à notre greeter 	→ Savoir faire un choix dans un groupe, accepter, refuser et fixer un rendez- vous → Savoir partager les rôles pour organiser un travail de groupe → Préparation à la prise d'un interview d'une personne

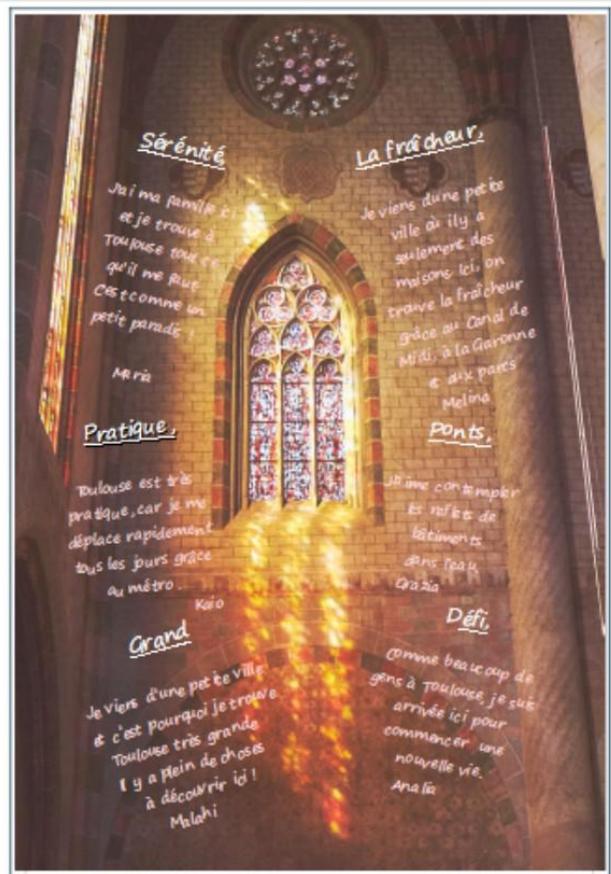
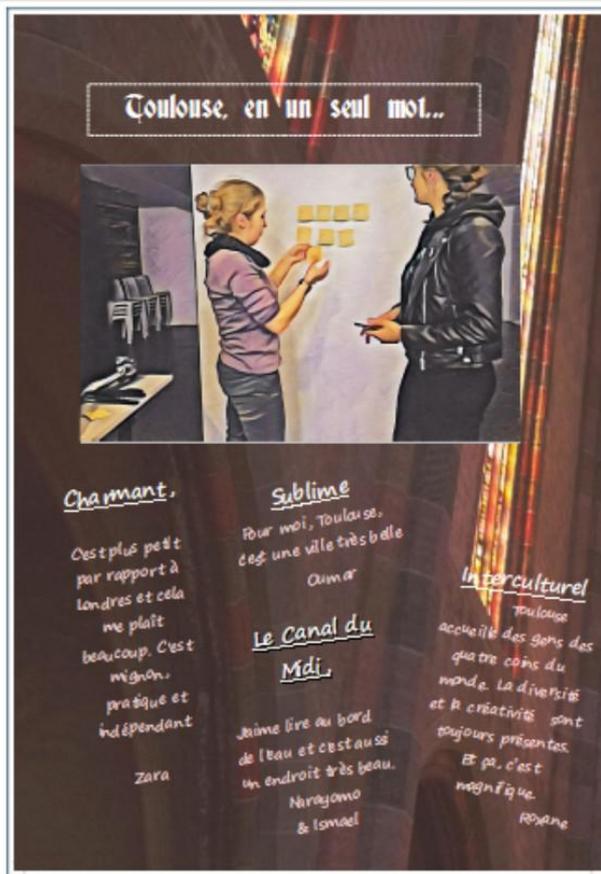
Fiche pédagogique 5

Atelier « Carnet de voyage sur Toulouse » Niveau : A2.2- B1.2 Public : Adultes - groupe de 6 personnes Durée : 2 heures avec une pause de 10 min	Titre de séquence : <i>Découverte de la ville de Toulouse</i> Séance n° 5 05 /04/2019: « <i>Retour sur une balade avec un greeter</i> »
Objectif principal : Faire un retour sur la sortie culturelle avec un greeter	
Supports et matériel : feuille A3, colle, photos imprimées de la balade, feutres	

Temps	Déroulement	Objectifs secondaires
20 min	Production orale : <i>Comment avez vous trouvé la balade ? Quelles ont été vos impressions ?</i> + Faites remplir le formulaire d'évaluation de la sortie	→ Raconter une expérience au passé → Partager ses impressions (ses émotions et ses sentiments)
5 min	Tour de chauffe : <i>Qu'est ce que vous avez visité à Toulouse récemment ?</i>	

25 min	Compréhension écrite : « Le carnet de voyage de Marco » avec des questions et point vocabulaire Edito A2 Unité 10 p141-142	
20 min	Point langue : Le passé composé et l'imparfait dans le récit	
20 min	Dossier 2 et Dossier 4 de Projets Alter Ego 1&2 Réaliser une affiche pour partager les moments forts de la sortie ! <u>Partie 1 : Itinéraire</u> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir un nom pour votre balade • Retracer l'itinéraire sur un plan vierge • Noter où il commence et où il finit • Déterminez les endroits clés de la visite à partir de la liste des photos prises, rétablir l'ordre des lieux dans l'itinéraire et notez l'itinéraire <u>Partie 2 : Commenter la balade</u> <ul style="list-style-type: none"> • A partir des photos lieux clés de l'itinéraire, écrire des commentaires au passé et une légende pour chaque illustration (à quelle heure, quelles activités, quels événements) • réaliser une affiche récapitulative de la balade avec des photos, un plan de l'itinéraire et des commentaires. 	→ Décrire une balade
20 min		

Annexe 13: Des extraits du carnet de voyage 1) double page « Toulouse, en un seul mot » 2) des pages sur « Mon endroit préféré à Toulouse » et 3) « Un tour dans nos quartiers »



Nos endroits préférés dans la ville





La place du Capitole

La galerie des arcades

Le main square

La place du Capitole

Mon endroit préféré à Toulouse, c'est la place du Capitole. C'est la place centrale de Toulouse où se trouvent l'Hôtel de ville - la mairie principale de Toulouse, la galerie des arcades et la croix occitane - le symbole de la région.

C'est très agréable d'y aller faire un tour, car il y a souvent du soleil et du monde qui passe. Il y a beaucoup de cafés et de petits restos sympas, mais aussi des magasins. Cette place accueille des animations, des compétitions sportives et le marché. Puis, toutes les rues qui partent de la place du Capitole sont aussi très animées.

Pour y aller, il vous faut descendre à la station du métro Capitole de la ligne A, puis prendre la rue Lafayette jusqu'à la place. Dumar

Le jardin japonais

Mon coup de cœur dans la ville, c'est le jardin japonais Pierre-Baudis. Il se trouve dans le quartier Compans-Coffarelli.

C'était le premier endroit que j'ai visité avec mon mari et ma petite fille, quand nous sommes arrivés à Toulouse. Il représente pour moi un lieu de méditation et de la tranquillité. Nous pouvons nous asseoir et profiter du magnifique paysage vert, d'un petit lac avec ses grands poissons et du joli pont rouge.

Nous pouvons y aller seuls, avec des amis ou en famille. Même les enfants se sentent plus calmes dans cet endroit. Grazie



Le Jardin japonais

Le château d'Eau

Le Château d'Eau à Toulouse est un endroit incontournable pour les photographes. C'est une galerie d'exposition qui fut la première galerie municipale uniquement consacrée à la photographie. Elle se trouve dans le quartier Saint-Cyprien, près du Pont-Neuf. Le bâtiment est aussi fascinant, car c'est une ancienne tour d'eau.

Je suis photographe professionnelle et c'est pourquoi cet endroit m'est familier. C'est toujours pour moi une grande source de tranquillité et d'inspiration.

Les expositions changent environ tous les deux mois. Mon abonnement annuel me permet d'accéder librement aux expositions et à la bibliothèque qui est également consacrée à la photographie. J'y passe beaucoup de temps, car c'est mon lieu de travail préféré. J'aime être entourée de livres pendant que je travaille sur mon ordinateur.

Normalement, c'est ouvert la plupart des après-midis, du mardi au dimanche. L'entrée coûte à peu près 4€. Zara



Le Château d'eau



La bibliothèque

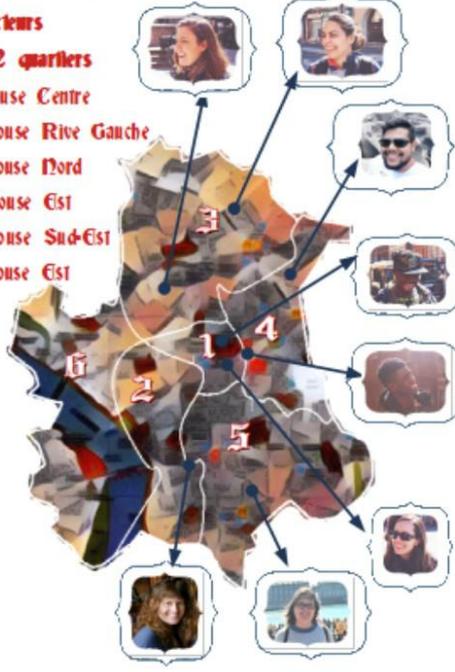


La galerie d'exposition

Un tour dans nos quartiers

6 secteurs et 22 quartiers

- 1- Toulouse Centre
- 2- Toulouse Rive Gauche
- 3- Toulouse Nord
- 4- Toulouse Est
- 5- Toulouse Sud-Est
- 6- Toulouse Ouest



Ponts Jumeaux

Thaliole dans le quartier des Ponts Jumeaux. C'est un très petit quartier au Nord-Ouest de Toulouse, pas loin du métro Canal-Midi. Il s'appelle ainsi d'après les deux ponts qui se trouvent à l'embouchure du Canal de Midi et du Canal de Brennes, près du port de l'Embouchure. Les ponts sont identiques, donc jumeaux. Au niveau du port de l'Embouchure, se rejoignent les trois canaux - le Canal latéral à la Garonne, le Canal de Midi et le Canal de Brennes. C'est un quartier agréable et tranquille.



La plupart des habitants sont nouveaux, et il y a aussi quelques anciens, mais on se trouve très sympas. Il n'y a pas beaucoup de magasins, mais nous avons la chance d'avoir un supermarché juste devant chez nous, ainsi que la boulangerie, la pharmacie et la Poste qui est à côté à proximité. Nous travaillons de la très pratique Thaliole, je sais que j'ai besoin de plus de petits commerces et de rues plus animées.

Pour aller au centre, je me dirige vers le canal de Brennes, je fais une belle promenade de 25 minutes au long du canal, je marche à pieds jusqu'au Jardin japonais, puis je prends le métro de la ligne L1.

Izards-Trois Cocus

Thaliole dans un quartier des Izards-Trois Cocus, au Nord-Est de Toulouse. À 7 minutes de chez moi, on peut trouver un petit centre commercial et de nombreux magasins à proximité pour tous les goûts, ainsi que la salle de sport, un salon de coiffure et une laverie. Tout près de chez moi, il y a un point de vente de produits fermiers locaux.

Juste en face de la sortie du métro, on peut trouver la poste et la bibliothèque de quartier. C'est très pratique, car j'aime souvent des livres en Argentine et j'aime lire tous types de livres. J'aime aussi aller au cinéma, mais dans mon quartier il n'y en a pas. C'est pourquoi je dois aller au centre-ville pour profiter d'un bon film.

Tous les jours, mon quartier participe aux 750 vélo à 2 minutes à pieds du métro ce qui me fait arriver au centre-ville en 15 minutes. De plus, mon quartier dispose de deux stations de vélos Vél'Oréal de se. Cela me permet de participer ma passion pour le vélo!




Annexe 14: Des extraits des méthodes de langues qui ont servis pour la séance 4

→ Les logos de l'association des Greeters
(Dossier 2 « Sélectionner des lieux d'intérêt dans votre quartier » de *Projets Alter Ego* +1&2, pp.14



→ Texte introductif Unité 10, *Edito A2*, p.146

G Raconte-moi ta ville

Rouen Normandie Tourisme & Congrès recherche des « greeters », comprenez des ambassadeurs pour faire découvrir la ville et ses alentours.

Un « greeter », c'est tout simplement un hôte touristique, une personne qui partage sa connaissance du territoire, sa passion pour la ville, son histoire et ses secrets avec les touristes. Une pratique qui fonctionne très bien dans les grandes villes, c'est d'ailleurs à New York, dans les années 90 qu'elle est née.

Être ambassadeur est facile mais requiert¹ quelques conditions : d'abord c'est une action bénévole. Ensuite, il est demandé de pouvoir s'y consacrer au moins une demi-journée par mois, et enfin d'avoir au moins 18 ans. C'est là que la découverte du territoire avec un guide classique se démarque². Il s'agit plutôt de montrer la ville comme elle est « au quotidien », de partager ses petites habitudes, ses bons plans et ses pratiques. L'occasion d'un bel échange culturel aussi. Prêts à candidater ?

Pour devenir un « greeter » : candidature à déposer avant le lundi 1^{er} juin sur rouentourisme.com • Rens. 02 32 08 36 55 ou s.strat@rouentourisme.com



Source : <http://www.rouen.fr>

1 Demande. 2 Est différente.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Lecture

- 1 Qu'est-ce qu'un greeter ? En quoi est-il différent d'un guide classique ?
- 2 D'où vient cette nouvelle pratique ?
- 3 Comment devenir greeter à Rouen ?

→ Dossier 2 Leçon 1 « Balades Insolites » p.30-31 dans *Cosmopolite A2*



document 1

www.voyages-sncf.com

À MONTEUX, TESTEZ UNE EXPÉRIENCE ORIGINALE

Marie Gustin
Rédaction Voyages-sncf.com

À Montreux, je suis montée dans le Train du fromage et je suis partie à la découverte des traditions culinaires de la Suisse... J'ai découvert le fromage suisse et j'ai appris plein de choses sur sa fabrication !

Le train a quitté la gare à 10 h 44. Je me suis assise confortablement en première classe puis on a dégusté un verre de bienvenue et une assiette de produits du terroir. Nous sommes arrivés à Château-d'Oex une heure plus tard.

Direction Le Chalet, un restaurant typique qui fabrique son propre fromage. Le patron a transformé 200 litres de lait en fromage devant nous. Et après la démonstration : dégustation ! Nous nous sommes régalés.

Ensuite, nous avons déjeuné. La fondue a plu à tout le monde ! Je suis repartie avec quelques produits locaux vendus dans la boutique du restaurant.

Pour terminer la balade, nous avons visité le musée du Vieux Pays d'Enhaut. C'est un musée traditionnel qui expose le mode de vie des agriculteurs et des artisans de la fin du 19^e siècle.

1. Par deux. Observez ce document [doc. 1].
 - a. Identifiez le nom du site et la rubrique choisie.
 - b. À partir des photos, faites des hypothèses sur le sujet de l'article.
2. Lisez l'article (doc. 1). Vérifiez vos hypothèses : identifiez l'auteur, le sujet de l'article, le pays évoqué.

3. Par deux. Relisez l'article (doc. 1).
 - a. Relevez les différentes activités de Marie Gustin.
 - b. Citez les passages qui montrent que Marie Gustin a trouvé l'expérience intéressante.
Exemple : *J'ai découvert le fromage suisse et j'ai appris plein de choses sur sa fabrication !*

DANS LE TRAIN

AU RESTAURANT

AU MUSÉE

Je suis montée dans le Train du fromage et je suis partie à la découverte des traditions culinaires de la Suisse...

Nous avons déjeuné.



6. Par deux. Observez ce document (doc. 2) et faites des hypothèses.
 - a. Qui est Michaël Perruchoud ?
 - b. À quoi correspond ce trajet ?

FOCUS LANGUE

L'accord du participe passé avec être au passé composé (rappel)

En petits groupes.

- a. Groupes A : relisez les éléments donnés par Marie Gustin pour décrire son expérience (act. 3). Groupes B : relisez les événements liés à la rencontre entre le jeune homme et Aurélie (act. 9).

b. Choisissez la réponse correcte.

1. Avec avoir, au passé composé, le participe passé :
 - s'accorde avec le sujet.
 - ne s'accorde pas avec le sujet.

Exemples : Groupes A → ... ; Groupes B → ils ont ri

2. Avec être, au passé composé, le participe passé :
 - s'accorde avec le sujet.
 - ne s'accorde pas avec le sujet.

Exemples : Groupes A → je me suis assise confortablement, ... ; Groupes B → ...

Attention ! Au passé composé, tous les verbes pronominaux se conjuguent avec être.

Les 15 verbes suivants se conjuguent aussi avec être : naître, mourir, devenir, arriver, partir, entrer, sortir, rester, passer, retourner, monter, descendre, tomber, aller, venir.

Quelques participes passés irréguliers [1]

Retrouvez le participe passé de ces verbes irréguliers.

- Groupes A : rire → ri plaire → ... vivre → ...
 découvrir → ... s'asseoir → ...
Groupes B : revenir → ... devenir → ...
 apprendre → ... écrire → ...

p. 160

PROPOSER UN PROGRAMME CULTUREL

INTRODUIRE LE MESSAGE

Je suis ravi(e)
C'est sympa, super
C'est chouette } que vous veniez

PROPOSER UN PROGRAMME

Je vous propose
Je prévois
J'ai prévu } d'aller au théâtre

Je propose
Je prévois } une soirée au théâtre

J'ai réservé des places, des billets pour...
On pourrait aller voir un spectacle de danse.

Si ça te tente,
Si ça vous dit, } on peut...

DONNER ENVIE DE LE FAIRE

On découvre l'un des plus beaux sites, l'un des meilleurs points de vue.
De quoi vous régaler !

C'est le plus beau spectacle { que je connaisse.
que j'aie jamais vu

Personnellement, je trouve ça génial, formidable, extraordinaire

Je suis sûr(e) { que ça vous plaira.
que vous serez sous le charme.
que vous ne le regretterez pas.

TÂCHE LEÇON 3 Réaliser un reportage-photo sur la journée

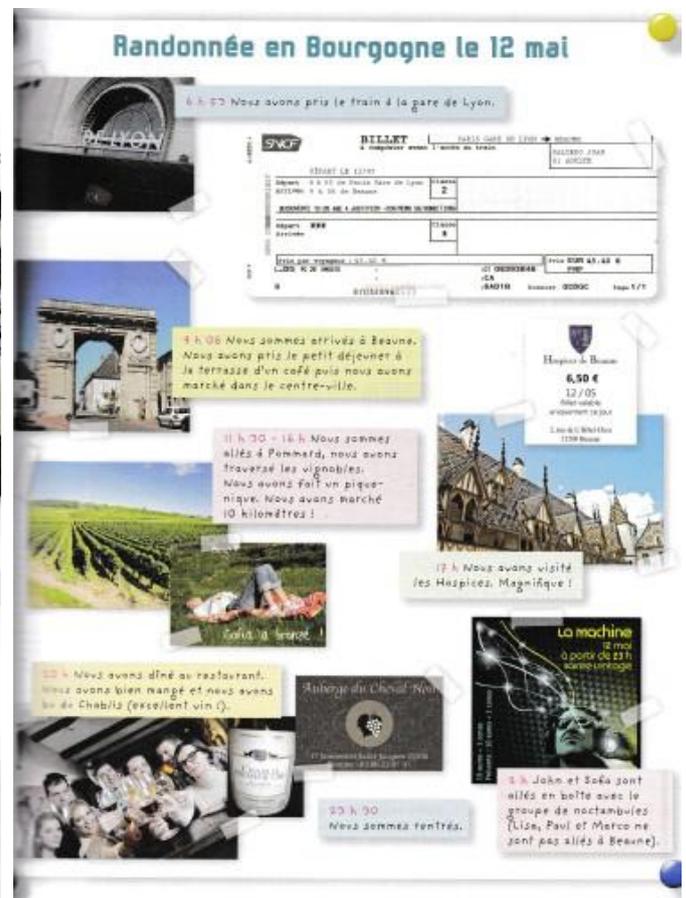
1 Vous sortez avec le groupe !

Faites la ou les sortie(s) que vous avez choisie(s). Pendant la sortie, prenez des photos.
Gardez aussi quelques souvenirs : la carte d'un restaurant, un ticket de transport, un billet de théâtre, un prospectus de musée...



2 Vous partagez les moments forts de votre sortie avec le groupe.

- En petits groupes, regardez vos photos et souvenirs et commentez la journée (quelles activités, quels événements).
- Faites une affiche pour raconter les principaux événements et les moments forts de cette journée de sorties.
Vous pouvez utiliser les photos et les souvenirs rapportés et/ou faire des dessins.
Écrivez une légende pour chaque illustration.



Double- page de présentation de projet Dossier 4

« Réaliser un reportage-photo sur la journée »

de Projets Alter Ego +1&2, pp.30-31.

Annexe 15: Des extraits des méthodes de langues qui ont servis pour la séance 5



Inscription pour une balade «Greeters»

Vous avez sélectionné un Greeter

(/?locale=fr) (/?locale=en)

A mon propos

Nom*

Prénom*

Sexe* homme femme

Age*

Email*

Mon téléphone

Code postal* Etat Ville*

France

Date d'arrivée* Date de départ*

Mes centres d'intérêt

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Gastronomie | <input type="checkbox"/> Street culture |
| <input type="checkbox"/> Photographie | <input type="checkbox"/> Art |
| <input type="checkbox"/> Nature | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Musique | <input type="checkbox"/> Découverte des quartiers |
| <input type="checkbox"/> marchés | <input type="checkbox"/> friperie |
| <input type="checkbox"/> urbanisme | <input type="checkbox"/> aéronautique |
| <input type="checkbox"/> festival | <input type="checkbox"/> théâtre |
| <input type="checkbox"/> architecture | <input type="checkbox"/> balade à vélo |
| <input type="checkbox"/> Salon de thé | <input type="checkbox"/> Bars et pubs |
| <input type="checkbox"/> Culture occitane | <input type="checkbox"/> Cinéma |

→ Capture d'écran du formulaire d'inscription à une balade avec un Greeter

Ma demande de balade avec Greeters de Toulouse

Participants à la balade (maximum 6 personnes)* participant(s)

Participant	Sexe	Age
<input type="text"/>	homme	18-28 ans

Date de balade*

1ere date alternative

2ere date alternative

Votre choix de langue(s) parlées pendant la balade*

Eventuellement, langue alternative

Parlez-nous de vous (Expliquez-nous pourquoi vous souhaitez rencontrer un Greeter et ce que vous aimez faire et voir durant votre temps libre)
Cochez vos domaines d'intérêt, à gauche.

→ Unité 10, *Edito A2*, p.141- 142

Le carnet de Marco

Le carnet de voyage de Marco

Destination > Coup de cœur > Itinéraire > Photos > Préparer son voyage >

Banks

mardi 22 mars 2016

Avec le groupe, nous sommes allés aux chutes du Niagara. J'ai décidé de faire le tour en hélicoptère proposé en option pour 80 dollars car c'était dans mon budget. Nous étions cinq passagers et avons décollé à 10 h. La vue était exceptionnelle. C'était fantastique. Je voulais en même temps regarder et prendre un maximum de photos. Le vol a duré 20 minutes mais à la fin du tour, le vent a commencé à souffler et l'atterrissage a été difficile !

Le matin suivant, nous avons pris un car à destination de Québec. De la fenêtre, on apercevait de magnifiques paysages.

À notre arrivée à Québec, nous avons déposé nos valises à l'hôtel et j'ai décidé de sortir à la découverte de la vieille ville. Je marchais dans les ruelles quand soudain, un orage a éclaté. Sous une pluie violente, j'ai cherché un endroit pour m'abriter. Je suis entré, au hasard, dans un café. L'ambiance y était joyeuse. Ça sentait bon le chocolat chaud. Au fond du bar, des clients parlaient fort. J'avais froid et faim. Je me suis installé près de la porte vitrée, on pouvait voir le port au loin. J'ai commandé la spécialité locale et un café.

La suite du séjour demain !

Les chutes du Niagara

Québec

le passé composé et l'imparfait dans le récit



Trouvez les verbes conjugués au passé composé et à l'imparfait.

Je suis entré, au hasard, dans un café. L'ambiance y était joyeuse. Ça sentait bon le chocolat chaud. Au fond du bar, des clients parlaient fort. J'avais froid et faim. Je me suis installé près de la porte vitrée, on pouvait voir le port au loin. J'ai commandé la spécialité locale et un café.

Observez l'emploi des temps et entourez la bonne réponse.

Dans le récit de Marco :

- a Le passé composé / L'imparfait permet de décrire une situation (lieux, personnes, etc.).
- b Le passé composé / L'imparfait introduit une nouvelle action.

FONCTIONNEMENT

Passé composé et imparfait

Dans un récit au passé, on utilise le passé composé et l'imparfait.

Le passé composé introduit l'action (comme un film) :

Je suis entré, au hasard, dans un café. Je me suis installé près de la porte. J'ai commandé la spécialité locale et un café.

L'imparfait pose le décor. On l'utilise pour les descriptions :

L'ambiance y était joyeuse. Ça sentait bon le chocolat chaud. Au fond du bar, des clients parlaient fort. J'avais froid et faim.

L'imparfait souligne qu'une action dure depuis un certain temps quand une nouvelle action est introduite au passé composé pour indiquer un changement. Le passé composé est souvent accompagné d'un indicateur de temps comme soudain ou tout à coup :

Je marchais dans les ruelles quand soudain un orage a éclaté.

Questionnaire de satisfaction sur la sortie "Visite de Toulouse avec un Greeter"

Sortie le 27 mars 2019 de 10h à 12h

Nom et prénom

1) Évaluez de 1 à 10 la sortie: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) Comment avez vous trouvé la sortie en général?
(Parler de points + et de points -)

3) Quelle partie de la sortie vous a le plus intéressée?

4) Quelle partie de la sortie vous a le moins intéressée?

5) Avez vous eu des difficultés particulières pendant la sortie?

6) Quelles suggestions d'amélioration voulez vous proposer?

7) Quelles autres thématiques ou autres sorties pourraient vous intéresser dans le cadre d'une future sortie?

Merci ! À très bientôt !

Interview



Le mercredi, 27mars

Annie

« J'aime ma ville et mon but, c'est de faire partager mes coups de cœur à travers les rues et les jardins. Je connais bien les spécialités gourmandes et les petits restos. Je suis assez bavarde. Je suis aussi bénévole pendant le Carnaval de Toulouse et pendant la semaine de Seniors. »

- Vous êtes née à Toulouse ?

- Je suis née à Saint Gaudens. C'est une commune française située dans le département de la Haute-Garonne, à 90 km de Toulouse.

-Quelle est votre profession ?

- J'étais employée chez Auchan et je suis à la retraite depuis 8 ans maintenant.

- Depuis combien de temps êtes vous Greeter ?

- Je suis greeter depuis 2 ans et demie.

- Avez vous fait des études ou une formation en tourisme ?

- Non, pas du tout.

- Pourquoi cette passion pour la ville et les visites ?

- Je pense que ma passion pour la ville a grandi au fil des années.

- Qu'est que vous a poussé à devenir Greeter et quelle est sa mission principale ?

- C'est surtout mon amour pour Toulouse qui m'a poussé à le partager à travers les balades. Notre objectif est de faire aimer et apprécier notre ville. La balade est réussie quand on nous dit « Je vais y revenir ! ».

- Pouvez vous nous parler de votre première expérience en tant que Greeter ?

- D'habitude, j'ai des groupes de seniors qui viennent d'autres villes de France. Mais cette fois-ci, j'ai décidé de tenter un groupe de jeunes gens. C'était vraiment charmant, car vous êtes pleins énergie et très motivés.

- Quel est votre endroit préféré à Toulouse ?

- Mon endroit préféré, c'est l'Hotel d'Assezat,

parce que j'aime beaucoup la Renaissance. C'est mon coup de cœur..... c'est mon chou-chou...

- Avez vous eu d'autres expériences de visites avant de rejoindre l'association Toulouse Greeters ?

- Avant d'être Greeter, je faisais déjà depuis quelques années des balades commentées en groupe avec le CDRP 31 (le comité Le Comité Départemental de Randonnée Pédestre de la Haute Garonne).

- Quels autres endroits pouvez-vous nous recommander à visiter ?

- Si vous cherchez à visiter une autre ville en Haute- Garonne, je vous conseille Saint-Bertrand-de-Comminges. C'est une commune située au pied des Pyrénées, à 18 km de Saint- Gaudens.

Notre balade avec un greeter

« Pour Toulouse, toujours plus »



Le musée du Vieux Toulouse est un endroit à ne pas manquer ! Fondé en 1907 par l'association des Toulousains de Toulouse, il raconte l'histoire de Toulouse à travers une riche collection de peintures, de faïences et un tas d'autres objets historiques. Il est placé dans l'ancien hôtel, sur la rue du May. Pensez à faire une visite guidée.

« **Carriera Malcosinat** » de l'occitan « Rue de mauvaise cuisine ». Un nom de rue très drôle et inoubliable ! D'ailleurs, il y a aucun restaurant sur cette rue...



Nous sommes partis du grand portail du **Capitole** vers la croix occitane au centre de la place. C'est une croix à 4 branches dont chaque extrémité est ornée de 3 boules. Chaque boule contient un signe de zodiaque. C'est un symbole de la région vraiment unique !



Toujours sur la place du Capitole, nous pouvons admirer les 29 tableaux au plafond de la **galerie des Arcades**. Ils racontent de gauche à droite l'histoire de Toulouse.



Ensuite, nous avons marché jusqu'à l'**Église des Jacobins**. À l'intérieur, Annie nous a fait remarqué que les vitraux de l'église sont à dominante rouge à l'Ouest et bleue à l'Est. On voit aussi des colonnes qui montent au plafond pour composer des palmiers en pierre. C'est vraiment sublime !

La fontaine de la Trinité au centre de la place de Trinité, ornée de trois sirènes ailées.



Près du pont Neuf, sur la façade de la maison, nous avons découvert le **blason de Toulouse** avec les fleurs de lys (le symbole des rois de France), l'agneau, la croix occitane, l'église Saint-Sernin à droite et le château Narbonnais à gauche. Annie nous a aussi appris la devise de la ville : « Per Tolosa totjorn mai » - « Pour Toulouse, toujours plus » ce qui traduit son enthousiasme et met en valeur son dynamisme.



L'**Hôtel d'Assézat**, c'est l'endroit préféré de Annie. « C'est mon coup de cœur, mon choucou ! », dit Annie. Selon elle, cet édifice magnifique de style Renaissance a la tour la plus belle de Toulouse.



Nous nous sommes arrêtés au bord de la Garonne (au niveau de la place de la Daurade) pour admirer le **panorama sur la rive gauche** et pour observer quelques monuments (l'Hôpital de La Grave, les ruines du pont de la Daurade, l'Hôtel-Dieu Saint-Jacques, le Château d'Eau). À l'époque, la Garonne marquait la séparation entre les quartiers riches (la rive droite) et les quartiers pauvres (la rive gauche).



Nos moments les plus forts



- 1) La place du Capitole
- 2) La galerie des Arcades
- 3) L'Église des Jacobins
- 4) Le panorama sur la Rive Gauche
- 5) Le blason de Toulouse
- 6) L'Hôtel d'Assézat
- 7) La place de Trinité
- 8) La rue de mauvaise cuisine
- 9) Le musée du vieux Toulouse
- 10) Photo de groupe

Annexe 17 : Questionnaire portant sur l'efficacité et l'utilité de projet effectué

Questionnaire n1 portant sur l'efficacité et l'utilité de projet 31/05/19

Prénom Analia Garcia

1) En général, est-ce que vous pensez que vous êtes maintenant mieux inséré(e) dans la société française ? Entourez ce qui vous convient :

- linguistiquement (par la langue) culturellement
 socialement professionnellement

2) Qu'est-ce que vous avez trouvé utile/ efficace dans ce projet vis-à-vis de votre apprentissage de français et votre projet de vie en France/ vos objectifs ? Quelles activités ou exercices avez- vous trouvé les plus utiles ?

.....
..... Je pense que toutes les activités étaient importantes.....
..... rencontrer des Toulousains, et partager des expériences avec
..... d'autres immigrés me permet de mieux m'installer à Toulouse.
.....
.....

3) → En quoi avez- vous pu amélioré votre connaissance de la ville de Toulouse et de ses habitants ?

.....
..... En cherchant du matériel pour chaque cours, je connaissais.....
..... des histoires différentes et des endroits peu connus à
..... Toulouse

→ En quoi avez- vous pu amélioré votre français écrit ?

.....
..... Je connaissais plus de vocabulaire écrit
.....

→ En quoi avez- vous pu amélioré votre français oral ?

.....
..... Nous avons beaucoup parlé de nos expériences
..... dans les cours
.....

Questionnaire n 2 portant sur l'efficacité et l'utilité de projet 31/05/19

Prénom _____

Parmi la liste des compétences ci-dessous, choisissez à quel point avez vous pu améliorer chacune de ces compétences pendant le projet, ensuite donnez un exemple concret de l'activité, d'une sortie ou si c'était travaillé pendant tout atelier

(+ - pas du tout, ++ pas vraiment, +++ moyen, ++++ assez bien, +++++ très bien)

- le travail en groupe (s'intégrer et participer au groupe, co-crédation, travail collaboratif)**
+ ++ +++ ++++ **+++++**
Par exemple, ..J'ai aimé la dynamique pour choisir le titre du livre.....
- la pensée critique et la résolution de problèmes complexes (proposer une solution d'amélioration, prendre une décision, évaluer les étapes du projet, générer de nouvelles idées)**
+ ++ **+++** ++++ +++++
Par exemple, ..Je pense qu'ils étaient plus oralement.....
- l'obtention et analyse de l'information = faire des recherches et analyser l'information**
+ ++ +++ ++++ **+++++**
Par exemple, ..J'ai aimé cette étape, j'ai beaucoup appris.....
- le respect des consignes données**
+ ++ **+++** ++++ +++++
Par exemple,
- l'esprit d'ouverture et être empathique (écouter et accepter les idées des autres, ne pas porter un jugement, laisser la personne exprimer ses émotions)**
+ ++ +++ **++++** +++++
Par exemple, ..c'était bien, en général je respecte toujours l'opinion des autres.....
- la communication orale efficace (oser dire et partager ses idées, donner son opinion, s'exprimer dans le groupe, négocier et convaincre à l'oral)**
+ ++ +++ **++++** +++++
Par exemple,
- la communication écrite efficace (oser dire et partager ses idées, donner son opinion, négocier, convaincre à l'écrit)**
+ ++ **+++** ++++ +++++
Par exemple,

- la transmission des savoirs = savoir parler de et partager son expérience et ses connaissances**
 + ++ +++ ++++ +++++
 Par exemple, Nous avons tous fait un grand effort
- être persévérant (savoir aller jusqu'au bout, ne pas se laisser distraire, ne pas abandonner quelque chose, participer jusqu'au bout au projet avec toutes ses étapes et tous ses changements)**
 + ++ +++ +++++ +++++
 Par exemple,
- l'autonomie (travail individuel, apprendre à se fixer des objectifs et à les atteindre)**
 + ++ +++ +++++ +++++
 Par exemple,
- être flexible (savoir s'adapter aux changements de situation, évaluer les étapes du projet et en remettre en cause (questionner, changer)**
 + ++ +++ ++++ +++++
 Par exemple,
- oser (ne pas avoir peur d'essayer) des expériences inhabituelles**
 + ++ +++ ++++ +++++
 Par exemple, en général j'aime les défis
- être tolérant à l'ambiguïté (accepter de suivre quelque chose dont on ne connaît pas issue, être actif dans la mise en place et le développement du projet dont on ne connaît pas grand-chose à l'avance)**
 + ++ +++ ++++ +++++
 Par exemple, Le respect et la flexibilité sont importants
- la curiosité stimulée ou pas ? (se poser des questions en continu, regarder hors du cadre)**
 + ++ +++ ++++ +++++
 Par exemple,
- la capacité à utiliser l'imagination et le processus de la créativité**
 + ++ +++ +++++ +++++
 Par exemple, Je pense que le projet était très créatif, nous avons fourni des informations, mais le montage et l'ouvrage ont été réalisés par Maria et c'était très bien.