



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

*Year : 2021*

Expérience didactique orientée vers la perspective actionnelle et l'agir social -  
Considérations praxéologiques sur la didactique FLE en entreprise

Vasileva Alena

(Vasileva Alena) (2021) (Expérience didactique orientée vers la perspective actionnelle et l'agir social -Considérations praxéologiques sur la didactique FLE en entreprise)

Originally published at : Mémoire de maîtrise, Université de Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive.  
<http://serval.unil.ch>

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE  
FACULTÉ DES LETTRES

Mémoire de Maîtrise universitaire ès lettres en didactique du FLE

**Expérience didactique orientée vers la perspective actionnelle et l'agir social -  
Considérations praxéologiques sur la didactique FLE en entreprise**

Par  
Alena Vasileva

sous la direction d'Anne-Christel Zeiter

Session d'automne 2020

## **Remerciements**

*Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Anne-Christel Zeiter, pour la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de l'élaboration de cette recherche, pour son soutien, ses conseils m'ont été une aide inestimable.*

*Je remercie également la direction de l'entreprise où s'est déroulé ce projet ainsi que ses collaborateurs pour leur accueil chaleureux. Sans eux, ce travail n'aurait jamais vu le jour.*

*Mes remerciements vont aussi à mon copain Mauro Kato pour ses encouragements.*

## Table des matières

INTRODUCTION .....	4
1 PRESENTATION DE LA RECHERCHE .....	8
1.1 ORIGINES THEORIQUES ET PRATIQUES DE L'EXPERIENCE .....	8
1.2 CADRAGE DIDACTIQUE .....	11
1.2.1 L'APPROCHE COMMUNICATIVE .....	11
1.2.2 A L'HEURE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE .....	12
1.2.3 LA METHODOLOGIE PLURILINGUE INTEGREE .....	13
1.3 CADRAGE SOCIOLINGUISTIQUE CRITIQUE.....	14
1.4 CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE.....	16
1.4.1 UNE ENSEIGNANTE NON-NATIVE .....	17
1.4.2 L'ENTREPRISE, LES PARTICIPANTS ET LEUR DIRECTEUR .....	18
1.4.3 ORGANISATION ET PREPARATION DES SEANCES .....	21
1.4.3.1 ORGANISATION DES SEQUENCES ET OBJECTIFS.....	22
1.4.3.2 L'AGIR SOCIAL COMME PREOCCUPATION PREMIERE .....	24
1.4.3.3 AUTONOMIE ET INVESTISSEMENT DANS L'APPRENTISSAGE.....	27
1.4.3.4 LE RETOUR DES APPRENANTS .....	30
1.4.3.5 LA PLACE DE L'ECRIT .....	34
1.4.4 RECUEIL DES DONNEES .....	36
1.4.4.1 DOCUMENTS DE COURS ET NOTES DE TERRAIN .....	37
1.4.4.2 ENTRETIENS.....	38
2 ANALYSE SOCIOLINGUISTIQUE DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	50
2.1 DES OBJECTIFS DE L'ENTREPRISE A LA RELATION DIDACTIQUE .....	50
2.2 POSITIONNEMENTS DES APPRENANTS.....	61
2.2.1 LE PROJET DE AN .....	61
2.2.2 LE PROJET DE RI .....	62
2.2.3 LE PROJET DE VI .....	63
3 ANALYSE DIDACTIQUE DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE .....	65
3.1 LA TRAJECTOIRE DE AN ET RI.....	65
3.2 LA TRAJECTOIRE DE VI.....	81

<b>3.3</b>	<b>SYNTHESE DE L'ANALYSE DIDACTIQUE .....</b>	<b>89</b>
<b>4</b>	<b>DISCUSSION DES ANALYSES .....</b>	<b>93</b>
<b>5</b>	<b>POUR CONCLURE .....</b>	<b>103</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>107</b>
	ANNEXE I - FICHES DES PARTICIPANTS.....	111
	ANNEXE II - ENTRETIENS .....	115
	ANNEXE III - Questionnaire pour les apprenants .....	133
	ANNEXE IV - Questionnaire pour les apprenants II.....	135
	ANNEXE V - SEANCES DIDACTIQUES .....	140
	ANNEXE VI - Diagrammes .....	170

## Introduction

Aujourd'hui, la maîtrise d'une seule langue semble ne pas suffire aux besoins d'une bonne partie de la population. Dans le cas des travailleurs qualifiés, à la maîtrise de la langue première s'ajoute l'anglais comme langue de formation et de travail. Souvent, des autres langues sont demandées, normalement celles « importantes » d'un point de vue économique (le français, l'allemand, le russe, le mandarin...). Ma recherche se penche sur une autre catégorie de travailleurs, celle des travailleurs non-qualifiés<sup>1</sup>. Cette catégorie socialement moins visible, possède des ressources linguistiques non moins complexes ainsi que des particularités qui me permettent de mener une recherche pratique riche et stimulante.

L'expérience didactique que j'ai menée cherche à problématiser et à comprendre le développement de compétences en langue dans le contexte de l'emploi, ainsi que ses enjeux professionnels et sociaux au sens large (famille, activités sociales). Cette expérience a eu pour but l'amélioration du niveau de maîtrise de la langue française dans un groupe de travailleurs migrants allophones en Suisse romande. Des questions comme la responsabilité et la répartition des tâches au sein de l'entreprise, les relations de pouvoir qu'y existent et la gestion des ressources disponibles (le temps, les connaissances déjà existantes) sont également abordées selon une approche sociolinguistique.

En tant qu'expérience didactique, la composante théorique qui sert de base aux méthodes et approches de ce travail ne pourrait pas être omise. Des *outils* didactiques ont été explorés et analysés sous un angle sociolinguistique mais également sur le plan pratique, en liaison à la performance des apprenants en considérant leurs objectifs individuels. Parmi les différents outils, celui de la perspective actionnelle occupe une place centrale dans la didactique des langues de nos jours. Cette approche mise en avant par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) ainsi que par son Volume Complémentaire de 2018 (VC). L'approche dite « plurilingue et pluriculturelle » trouve aussi sa place dans ces documents qui, aujourd'hui, servent de référence à la plupart des manuels d'enseignement des langues étrangères. D'un point de vue historique, la perspective actionnelle est conçue comme une évolution/rupture de l'approche communicative. Celle-ci a représenté un changement important du point de vue didactique en prenant pour objet des compétences et des actions sociales de

---

<sup>1</sup> J'utilise l'expression « qualifié » pour désigner un travailleur qui ne possède pas une formation officielle du type certificat, diplôme ou qui confère un titre professionnel.

référence sensiblement différentes de celles ciblées par l'approche communicative, qui vise surtout des rencontres ponctuelles et initiales (Puren, 2006, p. 38).

Dans ce contexte, je me propose à mener une recherche action en didactique critique qui cherche à éprouver la faisabilité de la perspective actionnelle en contexte professionnel dans une perspective *praxéologique*. D'un point de vue théorique, un tel projet permet de clarifier l'objectif didactique, c'est-à-dire, de donner un sens plus clair à la notion *d'agir social* dans le contexte de l'appropriation d'une langue étrangère. L'intérêt pratique est une meilleure compréhension et application de la perspective actionnelle qui, en tant qu'outil de travail didactique, est centrée sur l'action de l'individu.

Cependant, les deux notions ne doivent pas être confondues. En me basant surtout sur l'ouvrage d'Alexandre (2003) qui définit la praxéologie comme la *science des actes*, la *praxis* grecque signifiant action ou activité. L'auteur relève que cette notion trouve son origine chez des auteurs de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle comme Bourdeau et Espinas (ibid., pp. 10-11), chez qui l'on constate un lien fort entre le développement de la praxéologie, le développement technologique et la recherche de l'efficacité dans l'action, alors que pour d'autres auteurs comme Fayol et Mises (ibid., pp. 12-16), l'efficacité économique est l'objectif central. A mi-chemin entre les sciences de la vie et les sciences sociales, la praxéologie est donc une discipline relativement nouvelle qui mérite d'être plus investiguée, car elle gagne une importance grandissante dans les domaines de la gestion, de la didactique et des sciences du langage.

A son tour, le concept d'agir social est étroitement lié à la sociologie compréhensive développée par Weber (Grossein, 2016, p. 7). L'action sociale étant forcément orientée vers l'autrui, ses potentialités de développement de l'autonomie de l'individu ou des groupes d'individus sont en relation directe avec les objectifs de l'approche actionnelle. Cette action orientée vers l'autrui met donc en évidence le caractère praxéologique de la théorie de l'agir social. Romian (1992, p. 30-31) souligne que la « construction de savoirs sur l'action » comporte plusieurs avantages méthodologiques : la modélisation des pratiques permet la prise de distance par rapport à nos actions, une relativisation par rapport aux autres, l'appréciation de sa cohérence interne et, en conséquence, la compréhension de sa logique.

La question qui m'apparaît comme centrale et qui m'a menée à la préparation de l'expérience didactique que je présenterai ici consiste donc à déterminer la pertinence d'une perspective actionnelle comme véhicule d'appropriation langagière en lieu et place d'une appropriation par l'agir social en tant que tel. Il s'agit de mieux comprendre les possibilités offertes par la

perspective actionnelle ainsi que ses limitations conceptuelles et pratiques. Et finalement, sa relation, à mon sens complémentaire avec l'appropriation par l'agir social.

Pour explorer ces questions, j'ai pris le parti de mener une expérience didactique FLE dans le contexte d'une petite entreprise où trois collaborateurs ont accepté de participer. Des séances<sup>2</sup> hebdomadaires ont été préparés par moi-même, la structure et le contenu didactique de chaque séance ont été pensés par rapport aux objectifs pratiques d'amélioration exprimés par les apprenants ainsi que par leur chef. Le présent travail se compose donc des considérations théoriques et pratiques. Les choix, les préoccupations et les objectifs sous-jacents à cette expérience se sont appuyés dès le début de la préparation sur les conceptions théoriques présentées ici et sur mon questionnement quant au sens de l'agir social dans l'appropriation langagière, un questionnement qui a néanmoins évolué au fur et à mesure de la recherche. Je commencerai par présenter les concepts qui fondent ma recherche, principalement les notions *d'approche communicative*, de *perspective actionnelle*, de *méthode plurilingue intégrée*, de *praxéologie*, d'*agir social* et d'*autonomisation*. Les questionnements et analyses issus de l'expérience pratique sont ensuite structurés sur la base du recueil des données et documents qui ont servi de support pour la rédaction de ce mémoire. Je me propose de présenter ce processus d'une façon dynamique et en lien avec les bases théoriques précédemment introduites. Le choix de présenter les éléments théoriques et pratiques dans une seule partie, c'est-à-dire, sans séparation nette entre la partie théorique et la partie pratique, s'explique par ma volonté de contextualiser au maximum mon propos au niveau de l'analyse par un lien direct avec les éléments théoriques qui l'éclairent.

Cette expérience didactique, qui sert à la fois d'objet d'étude et de base pour mes questionnements théoriques, jouera ainsi le rôle de fil conducteur de mon travail. Il s'agit ici d'une relation dialectique, dans la mesure où les concepts théoriques servent de base pour la préparation du projet et que la progression de ceci approfondit ma compréhension des concepts étudiés. Mon analyse se fera également à partir d'une perspective sociolinguistique. Comme Heller (2001) le souligne, la relation entre la langue et les catégories sociales sont dialectiques. La façon dont on attribue des valeurs à la langue et aux catégories sociales sont liées aux

---

<sup>2</sup> Avec les apprenants j'utilisais les mots « cours » et « séances » de façon interchangeable, sans aucun objectif didactique particulier. Par séance, je considère une période d'enseignement (dans mon cas 45 min). Une séquence didactique « est un ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre-elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre un ou plusieurs objectifs » (Philipps, 2005, p. 7). L'objectif est quant à lui, lié au résultat obtenu. Pour qu'on sache si le résultat a été obtenu, la description de l'objectif en termes d'opérationnalisation (activité observable, conditions, niveau d'exigence) et au même temps en termes d'utilité pour l'apprenant doivent être clairs (ibid.).

idéologies langagières qui sont à leur tour connectées à la distribution des ressources et à la division sociale du travail, dans sa dimension communicationnelle (ibid., p. 257). À mon avis, l'étude de l'action sociale ne peut pas se faire de manière satisfaisante sans une analyse sociolinguistique fournissant les éléments nécessaires à une bonne compréhension du terrain. J'analyserai notamment le parcours socio-économique de chaque apprenant, leur situation actuelle en Suisse et au sein de l'entreprise et comment leur chef conçoit leur participation dans cette expérience. Cette perspective me permet de comprendre comment chaque concept théorique abordé dans ce travail, notamment au niveau méthodologique, se met en relation avec le parcours individuel de chaque apprenant. La mise en relation qui se construit entre la théorie et la pratique, d'une part, va transformer mes positionnements théoriques et d'autre part, m'orienter vers des pratiques nouvelles. Ce processus d'*aller-retour* entre théorie et pratique a comme intention principale fournir aux apprenants une expérience didactique capable de répondre à leurs besoins immédiats au niveau linguistique, mais aussi à leur orienter vers une appropriation langagière sur le long terme. Ce dernier aspect est développé en prenant en considération la question de l'autonomie, de la motivation et de l'investissement dans la relation didactique.

La partie finale de ce mémoire vise une analyse plus mûre de cette expérience qui me permettra de comprendre les erreurs et réussites au niveau pratique ainsi que de revisiter certaines conclusions et positionnements au niveau théorique.

# 1 Présentation de la recherche

La didactique « porte sur l'articulation du processus d'enseignement/apprentissage au niveau de la structure du savoir et de son appropriation par l'apprenant » (Altet, 1994 citée par Puren, 2018, p. 7). Il s'agit d'analyser les processus d'acquisition et de transmission des connaissances en prêtant un intérêt particulier aux relations entre enseignants et élèves (Develay, 1998 cité par Puren, *ibid.*, p. 8). Conformément à mes intentions exposées dans la partie introductive de ce travail. Je commencerai par présenter les enjeux théoriques qui ont structuré mon expérience didactique, avant d'expliquer plus précisément l'expérience en elle-même.

Puisque la théorie de l'action ne peut pas se réaliser que dans un environnement social, il m'apparaît comme condition préalable à cette analyse, la prise en considération des éléments sociolinguistiques qui conditionnent ou favorisent l'action en tant que telle. La relation didactique étant également une relation sociale, l'interaction entre les espaces sociaux et les positionnements<sup>3</sup> de l'individu par rapport à ceux-ci vont influencer la façon dont l'enseignante agit dans cette relation, et dans une certaine mesure, l'éventuel succès ou échec du projet didactique.

Avant d'aborder directement cette question, je présente le cadrage théorique qui a façonné l'ensemble de l'expérience.

## 1.1 Origines théoriques et pratiques de l'expérience

Le contexte particulier de la situation d'enseignement-apprentissage implique à mon sens de renforcer la perspective didactique par un regard plus spécifique sur les enjeux sociaux et professionnels qui structurent la relation pédagogique. En effet, cette transmission de connaissances se fonde sur un contrat didactique, et ce contrat est ici particulier puisqu'il a été pensé dans en amont dans le cadre d'une recherche puis évoqué implicitement avec le supérieur hiérarchique des apprenants, mais pas avec ces derniers, face à qui je n'ai pas expressément mentionné ce « contrat » en tant que tel. Il s'est défini implicitement, à la manière de "ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et [de] ces comportements de l'élève attendus par le maître" (Brousseau, 1980, p. 181 cité par de Pietro et al., 1989, p. 6). J'ai fait référence dans la partie dédiée aux entretiens, comment ce contrat a été, d'une certaine manière, imposé par le directeur de l'entreprise à ses employés, qui n'avaient pas fait de demandes

---

<sup>3</sup> « Le positionnement social ou identitaire décrit (...) la manière dont la personne se positionne et est positionnée discursivement dans l'espace social et dans ses interactions (Pavlenko et Blackledge (2004), cités par Zeiter, 2018, p. 280).

spécifiques pour suivre des cours en français. Cette injonction à apprendre le français dans un cours financé par l'entreprise se rapproche selon moi de « la situation scolaire où le contrat est imposé, de l'extérieur, par l'institution du même nom et diversement respecté (voire compris ou toléré) par les deux parties » (ibid., p. 8).

Selon ces auteurs, « l'existence d'un contrat didactique explicite permet la construction d'un espace d'interlocution à l'intérieur duquel les problèmes de face, liés par exemple au putsch énonciatif, peuvent ou doivent être mis entre parenthèses » (ibid., p. 9). Il est vrai que mon entretien initial avec chaque apprenant peut être vu comme la présentation du contrat, mais seulement d'une façon « tacite », le contenu ayant été exploité essentiellement par rapport à l'objectif principal de chaque apprenant et non par rapport aux « habitudes » et « comportements » attendus par l'enseignante et les apprenants. L'absence d'une négociation plus claire de cet aspect entre moi et les apprenants a peut être limité la façon dont se sont déroulées les séances, dans la mesure où, les contenus des séances auraient pu évoluer de façon différente avec une plus claire négociation du contrat dès son début.

Cependant, je considère que le fait de ne pas faire une référence directe au contrat pédagogique et à son contenu n'a pas été un élément qui a limité l'expérience du point de vue de ma relation avec les apprenants dans son ensemble. La référence directe à un contrat didactique n'est pas toujours utile selon Bernard Sarrazy (1995), car

« indiquer à l'élève, sous la forme d'un contrat explicite, ce que le maître attend effectivement de lui (...) invite à une démission de la responsabilité didactique de l'enseignant (...). En effet, permettre à l'élève de décontextualiser ses connaissances constitue justement une des tâches du maître. Les verbes comprendre, apprendre et conceptualiser ne peuvent s'employer à l'impératif ! » (ibid., pp. 109 – 110).

Cette préoccupation exprimée par Sarrazy est en lien direct avec la question de l'autonomisation et de l'agir social chez l'apprenant, dans la mesure où la présentation des clauses à l'élève présuppose « une responsabilité sans interroger les possibilités de son exercice. Or, ce procédé ne peut fonctionner que si l'élève possède déjà la connaissance qui lui permet de résoudre le problème posé » (ibid., p. 110). Finalement, l'auteur est de l'avis qu'explicitement les règles du contrat ne le dévoile dans sa totalité, et a au contraire pour conséquence possible la modification de « ses arrière-plans en introduisant l'élève et le maître dans un autre jeu plus complexe, et inutilement plus compliqué, mais tout aussi incertain » (ibid., p. 111).

L'approche de Sarrazy va dans le même sens que celle préconisée par Le Boterf. Le premier écrit qu'on ne peut pas forcer l'élève à adhérer au contrat (1995, p. 112), tandis que Le Boterf

souligne qu'« on ne peut forcer personne à agir avec compétence ou à coopérer efficacement avec ses collègues ou partenaires. On ne peut non plus professionnaliser de force ». (2018, p. 80). Ce dernier souligne que les hommes et leurs compétences ne se conduisent pas comme des machines (ibid.), ce qui correspond dans mon cas à ma volonté de mettre en avant la complexité de la relation didactique (Sarrazy, ibid., p. 86).

Sur la base de ces positionnements auxquels j'adhère, je suis maintenant en mesure d'établir le lien nécessaire entre ces concepts et la praxéologie dans la didactique, ainsi que de préciser son potentiel pour la construction d'une pédagogie différenciée représentant une mise en pratique de l'action praxéologique. (Brun-Picard, 2015, p. 100). Cette mise en pratique doit prendre en considération cette complexité à laquelle je viens de faire référence. En lisant l'essai de Puren sur l'éclectisme, je peux donc établir un lien entre l'agir social, la praxéologie dans la didactique et ce besoin d'éclectisme qui se manifeste dans les pratiques d'enseignement (Puren, 1994, p. 20). Mon expérience ne fait pas exception : je me suis en effet inspirée de différentes approches et méthodes pour la construction du programme didactique. Puren (2004, p. 10) considère qu'une bonne compréhension des méthodes et approches enrichit « la panoplie des différentes perspectives à la disposition des apprenants et des enseignants ». En conséquence, je développe les aspects que je considère les plus importants pour la définition de l'approche communicative (AC), de la perspective actionnelle (PA)<sup>4</sup> ainsi que de la méthodologie plurilingue intégrée (MPI)<sup>5</sup>. La raison de cette sélection s'explique par leur actualité d'un point de vue historique, mais aussi parce que leur comparaison me permet de mieux comprendre les raisons et contextes qui ont permis leur application dans le cadre de mon expérience. Je commencerai donc ici par présenter l'approche communicative, la perspective actionnelle et la méthodologie plurilingue intégrée, avant d'en venir plus directement au regard sociolinguistique critique apporté en complément à ces ressources didactiques.

---

<sup>4</sup> Puren (2009, p. 25) souligne qu'*approche* et *perspective* sont des concepts utilisés de façon interchangeable par le CECR. Puren accorde sa préférence à l'utilisation de ce dernier, qui permet aux « enseignants et [aux] didacticiens (...) de gérer au mieux la complexité des environnements d'enseignement-apprentissage ». L'auteur fournit l'image de la forme en 3D, qui pour être visualisée dans son ensemble doit être tournée constamment entre les doigts (ibid., pp. 25-26).

<sup>5</sup> Les méthodes ne doivent pas être confondues avec les méthodologies dans la mesure où, étant plus concrètes et « relativement permanentes », les méthodes se situent au niveau des techniques et des procédés qui visent à « susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (Puren, 1988, p. 11). Celles-ci se situent donc à l'intérieur des méthodologies qui, pour Puren, sont identifiées comme des « formations historiques » car elles sont déterminées par certaines variations selon la période où elles se situent, par exemple, en termes d'objectifs généraux, de contenus linguistiques et culturels, de théories de référence et de situations d'enseignement (ibid., p. 12).

## 1.2 Cadrage didactique

### 1.2.1 L'approche communicative

Toujours selon Puren, l'AC « reste incontournable en didactique scolaire des langues-cultures » (2018, p. 18). Van der Meulen (2009, p. 9) décrit la grande rupture entre les méthodes dites traditionnelles et l'approche communicative comme une conséquence du progrès technique qui a permis une augmentation de la circulation transfrontalière, cette circulation générant l'idée d'« une acquisition par l'exposition directe à la langue étrangère, pour développer les capacités à réfléchir dans la langue cible », dans le sens où « il devenait évident que la simple connaissance de la grammaire ne suffisait pas pour assurer la maîtrise du langage exercé en situation authentique ». On parle donc d'une compétence de communication plus complexe que la compétence linguistique « puisqu'elle comporte aussi des dimensions situationnelle, psychologique, sociale et culturelle » (Puren, 1994, p. 49).

Contrairement à la perspective actionnelle, l'AC n'a jamais été constituée officiellement en méthodologie (Van der Meulen, 2009, p. 10), ce que Puren explique par l'absence « d'un noyau dur théorique » (1994, p. 46) : l'AC a en effet été conçue sur une « forte diversification des théories de référence » (ibid., p. 49). Les tâches constituent un élément commun qui existent dans l'approche communicative comme dans la perspective actionnelle, la différence qualitative qui existe entre ces deux outils réside dans le rôle de la langue, qui occupe la place centrale dans l'AC du point de vue conceptuel, par un accent mis sur « les tâches langagières » (Puren, 2006, p. 37), notamment celles du type « simulation » (Barrié, ibid., p. 10).

La définition didactique de l'AC donnée par Puren « comme objectif d'usage la communication langagière conçue principalement comme un échange d'informations entre interlocuteurs natifs et non natifs dans des situations de rencontre » (2018, p. 3) était d'une utilité particulière pour l'apprenant Vi, car c'était chez lui que cet échange d'informations se voyait limitée. En raison de l'« ouverture » inhérente à l'AC (ibid., p. 11) et en prenant en considérations les objectifs pas seulement professionnels établis par son chef (qui envisageait pour Vi également une compréhension meilleure de la langue française au sens large). Je me suis parfois écartée des champs lexicaux liés à son travail, pour explorer des autres. Par exemple, lors de la première séance, j'ai demandé Vi de regarder une émission du type « journal » et de me raconter ce qu'il avait vu.

## 1.2.2 A l'heure de la perspective actionnelle

Du point de vue terminologique, je fais le choix de suivre Puren, qui préfère l'utilisation de la classification *perspective actionnelle* à la place d'*approche* actionnelle (Puren, 2011, p. 7), afin de bien marquer « le maintien nécessaire de cette diversité des outils aux mains de l'enseignant » (ibid., p. 9). En analysant le CECR, Puren souligne une continuité entre l'AC et la PA (2011, p. 3), une continuité qui présente des ruptures : les tâches, qui ne se limitent pas aux tâches langagières, d'une part, et les actes de parole, d'autre part, qui « ne prennent sens qu'à l'intérieur des « actions en contexte social » » (ibid., p. 5).

La PA est centrée sur des actions et l'enseignement selon cette perspective est basé sur des tâches qui ont pour but de mener l'apprenant à une autonomie au niveau de l'action. Pour bien comprendre la différence entre l'AC et la PA, il faut tout d'abord développer ce que je comprends sous la notion de « tâche ». Certains auteurs préconisent par exemple un travail d'apprentissage où « le pédagogue élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un « monde réel » à l'issue de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche et CV, conversation téléphonique, tournage de spots publicitaires...) (...) en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue » (Congrès de l'APLIUT de juin 2003 dans Puren, 2004, p. 12). Or, comme le souligne Puren, cette définition de tâche se retrouve dans la tradition anglo-saxonne selon le paradigme communicationnel en vigueur (ibid.).

En réaction à cette façon idéologique de concevoir les définitions, Puren soutient « qu'il est indispensable de maintenir la définition des concepts didactiques à leur plus haut niveau d'abstraction, en ne confondant pas cette définition avec les descriptions, lesquelles seules peuvent et doivent se faire en fonction des environnements particuliers correspondants » (ibid., p. 14). En conséquence, l'auteur propose une définition « la plus abstraite possible ». Selon lui, la *tâche* correspond à une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage » (ibid., p. 15). Le contenu de cette unité reste donc ouvert au choix de l'enseignant qui sera en mesure de l'adapter selon les circonstances. Les tâches dans le contexte de la PA possèdent une « dimension collective » (Puren, 2009, p. 6) qui les distingue des tâches menées selon l'AC. Puren considère donc de l'apprenant qui doit « s'impliquer dans des projets collectifs de longue durée » pour que l'objectif visé (construire des acteurs sociaux) soit possible (ibid., p. 6). Pour cette raison l'auteur propose l'appellation « co-actionnelle » dans le but de mettre en évidence son objectif social de référence (ibid., p. 20).

L'analyse du CECR conduit Puren à établir une deuxième distinction, entre *tâche (d'apprentissage)* et *action (sociale)* (2004, p. 17), la première correspondant à « ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage », la deuxième devant être comprise comme « ce que fait l'utilisateur dans la société » (ibid., p. 18). Ces deux éléments se trouvent dans un rapport de complémentarité dans le sens où la « finalité sociale » et la « finalité didactique » sont articulées avec des sous-éléments (à savoir, la classe comme micro-société, la simulation et la classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale) (ibid.) qui nous permettent d'analyser et de construire des modèles d'apprentissage adaptés aux circonstances.

C'était surtout chez An et Ri que les tâches non-authentiques (liées à leur travail) et les tâches authentiques (liées à leur interaction sociale hors travail) se sont montrées plus importantes pour le déroulement de mon expérience.

### **1.2.3 La méthodologie plurilingue intégrée**

Cette méthodologie est préconisée par Maurer et Puren dans leur ouvrage de 2019. Ces auteurs ont critiqué le CECR puisque, malgré l'apparence d'une approche plurilingue sous-jacente, elle est conçue « dans une logique (...) monolingue et non plurilingue » (2019, p. 237). L'absence de préoccupations de la part du CECR à propos de la relation entre la L1 et la L2 (ou L2+n), ainsi que du statut social des différentes langues met en évidence comment le Cadre ignore le parcours personnel des apprenants (ibid., p. 238) même si le document déclare vouloir « impliquer les apprenants dans le processus d'apprentissage » (VC, p. 27). L'objectif de la MPI est de prendre en compte « au moins deux langues dans la manière d'enseigner et dans la réflexion sur la manière de les apprendre et de les enseigner ». Les auteurs préfèrent parler d'une « didactique des langues », au lieu d'une « didactique du plurilinguisme » pour bien exprimer l'idée que le plurilinguisme n'est pas l'objet d'étude en tant que tel, mais l'effet de l'apprentissage de plusieurs langues (ibid., p. 238).

Les notions de « transfert » et de « médiation » apparaissent comme centrales dans la construction de cette proposition. Le transfert met en avant le processus d'apprentissage au détriment des objectifs d'usage et d'une évaluation « orientée produit », tandis que la médiation vise à orienter les « connaissances, méta-connaissances, compétences et stratégies acquises dans une ou plusieurs langues déjà apprises » (ibid., p. 240) vers une fonction de « médiateur entre l'apprenant et la langue supplémentaire en cours d'apprentissage » (ibid., p. 291). Par plurilinguisme, on doit comprendre l'idée de « tenir compte du répertoire langagier déjà-là ou

des savoirs métalinguistiques déjà-construits » (ibid., p. 240). Ce déjà-là correspond aux connaissances langagières antérieures (ibid., p. 242).

Je peux donc constater que les préoccupations et les possibilités offertes par la MPI sont tout à fait pertinentes dans le cadre de mon expérience didactique. Les apprenants possèdent un « déjà construit » (ibid., p. 289) qui peut et doit être mobilisé. Par ailleurs, les situations de référence typiques de l'AC ne correspondent pas aux besoins des apprenants car tous les trois sont établis en Suisse d'une façon relativement stable (travailleurs européens en possession d'un permis de séjour pour deux d'entre eux et d'un permis d'établissement pour le troisième). Ils travaillent dans le pays et deux parmi eux ont des enfants qui y grandissent et y sont scolarisés. Je peux donc dire que les activités de référence qui ont pour base des situations de communication interpersonnelle et ponctuelles, comme par exemple « l'arrivée dans le pays », « s'orienter / demander des informations » ou encore « comprendre les habitudes et traditions locales » sont des situations, en principe, d'une utilité limitée pour eux.

Des activités inspirées de la MPI ont été utilisées à deux reprises avec l'apprenant Vi et deux fois avec les apprenants Ri et An. Lors de l'onzième séance, j'ai demandé à An (Ri était en vacances) de comparer à la maison les différentes versions d'un manuel d'utilisation d'un outil de la marque Bosch. Il s'agissait d'un matériel « authentique » car les apprenants travaillent avec ce genre d'outil dans leur activité professionnelle. Un autre avantage de ce support se réfère à son libre-accès (le manuel en .pdf se trouve disponible en ligne), cela permet à chaque apprenant à télécharger le fichier en leur rendant plus à l'aise avec l'utilisation de l'ordinateur pour des fins d'apprentissage. Pendant la séance j'ai également présenté à l'apprenant des expressions idiomatiques françaises et ses équivalents en français suisse romand (par exemple « Faire la poutze » ou « Mettre le cheni »). Ce contenu m'a semblé intéressant car les apprenants n'ont jamais vécu en France, cependant ils y sont exposés (en regardant des films ou en parlant avec des français qui habitent ou travaillent en Suisse). Cette comparaison peut éventuellement à les aider en lui permettant d'être plus attentifs aux différences au niveau de communication entre le français de France et la variété locale.

Une autre activité plurilingue, cette fois au niveau « méta », puisque les apprenants devraient répondre comment leur langue première (« maternelle » dans la communication avec les apprenants) favorisait ou rendait plus difficile l'acquisition de la langue française.

### **1.3 Cadrage sociolinguistique critique**

Mon premier contact avec la sociolinguistique critique appliquée au plurilinguisme a été le cours *Sociolinguistique de l'appropriation langagière – Focus « plurilinguisme* sous la

direction de la Prof. Zeiter, qui m'a familiarisée avec la discipline ainsi qu'avec la problématique du plurilinguisme, notamment en situation de migration.

La possibilité de rédiger ce travail de mémoire dans le contexte d'une expérience pratique a été pour moi une expérience inédite, à laquelle j'ai accédé en répondant à une annonce envoyée par la Prof. Zeiter aux étudiants de Maîtrise FLE. Initialement, cette expérience avait été envisagée comme un travail coopératif, dans le sens où une autre étudiante devait s'occuper de la partie pratique, autrement dit de l'opérationnalisation des séquences didactiques, en s'appuyant sur la recherche théorique et la conceptualisation de cette séquence d'enseignement. Lors du premier rendez-vous que nous avons eu, Prof. Zeiter, a commencé par nous présenter l'entreprise, une petite société familiale, dont les responsables avaient contacté informellement notre enseignante pour obtenir des conseils sur des cours de FLE : nous savions donc déjà qu'ils étaient d'accord de participer à la recherche. Après ce premier rendez-vous, j'ai préparé un projet de mémoire qui devait servir de fil conducteur pour la recherche. Ce projet contenait deux volets, un premier didactique et un deuxième sociolinguistique, qui seraient mis en relation par une analyse de comment les différentes méthodes et approches (notamment la perspective actionnelle) pouvaient être favorisées ou limitées par l'environnement, le parcours individuel des apprenants ainsi que par des questions sociales au sens large (relations de pouvoir, idéologies, etc.). Cela veut dire que je me centrais sur l'appropriation en tant que dépassement de la dichotomie apprentissage/acquisition, considérant qu'il s'agit de considérer « l'apprentissage d'une nouvelle langue comme une dynamique individuelle ancrée dans l'action sociale » (Zeiter, 2018, p. 276). La Prof. Zeiter avait en effet souligné le fait qu'il s'agissait d'apprenants adultes et que le cours devait être assimilé à leur travail dans la plus grande mesure possible afin d'investiguer plus précisément les aspects praxéologique et sociolinguistique de la situation. À la suite de quelques changements au niveau de l'organisation, j'ai dû m'occuper de la partie pratique et de la partie théorique. Cela a été plus laborieux que ce que j'avais prévu mais, en compensation, j'ai pu mieux comprendre les nuances et limites des concepts employés lors de ma recherche.

La sociolinguistique en tant que science du terrain est marquée par la diversité des approches méthodologiques, à son tour motivée par l'hétérogénéité des terrains étudiés (Petitjean, 2009, p. 109). Les méthodes d'observation et d'enquête peuvent et doivent donc avoir plusieurs dimensions. L'observation est typiquement directe, indirecte et/ou participante (ibid.), à quoi je peux ajouter l'idée d'observation dite engagée (Rouillard, 2012)<sup>6</sup>. Quant à l'enquête, celle-

---

<sup>6</sup> <https://www.unipsed.net/ressource/observation/>.

ci peut être du type entretien, sondage ou débat (Petitjean, 2009, p. 109). Dans le cas de mon expérience, mon rôle en tant qu'enseignante me rapproche d'une observation du type engagée. Différemment de l'observation participante, où l'observateur est « présent et participe activement à la vie de groupe. Il est donc intégré au groupe et interagit avec les sujets qu'il veut comprendre ». (Berthiaume, 2004 cité par Rouillard, 2012), l'observateur engagé « utilise ses connaissances pour venir en aide au sujet » (ibid.). Au lieu de parler d'aide, je préfère cependant penser l'action de cet observateur comme une utilisation des connaissances dans un objectif spécifique, dans la mesure où l'idée d'« aide » implique une évaluation morale et sociale de mon action qui ne correspond pas à l'objectif de cette recherche. En plus de l'observation engagée, j'ai mené des entretiens semi-directifs avant le début de l'expérience didactique et un sondage qui a eu lieu deux fois pendant les séances. Les raisons qui m'ont amenée au choix de ce type d'entretien seront développées dans la partie dédiée aux entretiens avec les apprenants ainsi qu'avec leur chef.

L'un des apports le plus importants qui amène la sociolinguistique se réfère à la question de la reproduction des inégalités sociales. Heller avait souligné comment le genre et les idéologies linguistiques sont interconnectés (2001, p. 280) à cette catégorie elle ajoute encore la question raciale et de classe sociale (ibid.). Zeiter, en citant Porquier, met en lumière que « ne sont pas seulement les expériences proprement langagières, ou focalisées sur des problématiques langagières, qui influencent la trajectoire d'apprentissage de la langue ». L'auteure développe ce raisonnement en soulignant « qu'elle implique de s'intéresser à ce que relate la personne de sa trajectoire, même dans les détails les plus insignifiants en apparence, ou les plus éloignés de considérations langagières » (2008, p. 52). Cette double perspective, la première davantage penchée sur l'aspect social/structurel de la représentation et la seconde sur des considérations subjectives/réflexives me permet d'avoir une vision plus large de comment les inégalités sous-jacentes peuvent limiter l'apprenant dans son processus d'appropriation et cela par des raisons plutôt réelles ou imaginaires<sup>7</sup>.

## 1.4 Contextualisation de la recherche

Afin de bien comprendre l'expérience qui sert de base à cette recherche, il est important d'en présenter le contexte et les principaux acteurs, à savoir moi-même dans le rôle d'enseignante-

---

<sup>7</sup> Ces raisons « réelles ou imaginaires » sont une approximation aux concepts de « sens réel » et de « sens idéal » (Grossein, p. 2016, p. 8) et qui ne peuvent pas exister sans un idéaltype, en autres mots, sans des idéologies qui conditionnent l'action de l'individu.

chercheuse, l'entreprise où se déroule l'activité et les apprenants, qui sont l'élément central de ma recherche.

### 1.4.1 Une enseignante non-native

L'enseignante est l'auteure de ce travail, étudiante étrangère en FLE et en langues slaves. De langues premières yakoute et russe, j'ai étudié la langue française pendant mes études à l'école et, plus tard, à la Faculté en Russie. Cette expérience didactique a été pour moi une nouveauté puisque je n'avais jamais eu d'expérience d'enseignement avec un public adulte. Il s'agissait donc d'un défi non seulement pour les apprenants désireux d'améliorer leurs capacités linguistiques, mais aussi pour moi qui en tant qu'enseignante : je souhaitais adopter une méthode de travail adaptée à ce public et, en même temps, apprendre et appliquer les concepts théoriques explorés dans mon cheminement académique. Pour ce qui est de mes expériences didactiques préalables, j'avais travaillé comme enseignante de russe dans un collège et dans un lycée dans la région de Paris pour des élèves à partir de onze et jusqu'à l'âge de quinze ans, dans le cadre d'un stage rémunéré qui avait duré sept mois au total.

Il se peut que mon statut de non-francophone « d'origine » ait eu un impact sur le déroulement de l'expérience. La question de la légitimité n'est en effet pas nouvelle et s'est vue renforcée par l'idéal-type du locuteur natif répandu par Chomsky dans une vision dite « normative » de la langue. A cette vision s'est opposée la vision « variationniste » qui, « en remettant en question ces notions mêmes de « langue » et de « locuteur » comme définitions étanches » les a posées toutes deux sur des continua et dans un principe de diversité considérant que « dans un même espace linguistique, il y a une diversité de langues » (Derivry-Plard, 2006, p. 1). L'insécurité qui existe toujours chez les enseignants et la préférence d'un enseignant « natif » par les apprenants s'explique par deux raisons principales. La première, d'origine historique, est liée au fait que dans la méthode traditionnelle, la prononciation « native » était préférée, mais aussi parce que l'enseignant « natif » était perçu comme quelqu'un qui maîtrisait déjà la langue (ibid., p. 4). Une autre raison, plus commerciale, se réfère à l'argument de vente qui présente l'enseignant « natif » comme un atout pour l'apprentissage, notamment parmi les écoles qui adhèrent à la méthode naturelle (ibid.). Cette image est très ancrée chez les enseignants eux-mêmes qui considèrent souvent l'enseignant natif comme plus compétent dans sa langue première (ibid., p. 6).

Cette dichotomie sociale entre natif et non-natif construit deux types de légitimités d'enseignement : « l'enseignant « natif » est légitimé par sa compétence linguistique (il est un modèle de langue) et l'enseignant « non-natif » par sa compétence d'enseignement (il est un

modèle d'apprentissage) ». Dans mon cas, je ne peux pas dire que les apprenants avaient une préférence pour un enseignant « natif », ils n'ont jamais fait aucune allusion ou remarque sur ce point. Le simple fait que leur chef m'avait « choisie » pour leur donner des cours, peut suffire pour me « légitimer » vis-à-vis des apprenants. En revanche, je peux confirmer que cette auto-image d'enseignant compétent par son modèle d'apprentissage existe, car moi-même je considérais qu'un enseignant « natif » aurait une plus grande maîtrise de la norme linguistique. En conséquence, mon « apport » réside plutôt dans l'innovation didactique que je recherche dans cette expérience. Par rapport à leur chef, je considère que la question de la légitimité ne s'est pas posée non plus car, si d'un côté je suis une étudiante en FLE, fait qui par soi-même octroie une certaine légitimité avec un public allophone, le fait que je sois venue par l'intermédiaire de la Prof. Zeiter et que je sois universitaire dans l'absolu sont aussi « légitimants » et ont pu lever d'éventuelles réticences de la part du directeur de l'entreprise.

### 1.4.2 L'entreprise, les participants et leur directeur

L'expérience a été menée avec trois travailleurs allophones d'une entreprise de Suisse romande. Il s'agit d'une petite entreprise familiale active dans le domaine de l'aménagement intérieur (bâtiment) qui fournit ses services principalement à des clients actifs dans le domaine de la santé (hôpitaux, EMS, homes). Cette prestation de service se déroule essentiellement à l'extérieur de l'entreprise car il faut aller sur les lieux désignés pour effectuer les travaux.

Les trois apprenants sont issus de parcours relativement similaires et partagent un parcours socio-économique comparable. Dans un souci de confidentialité, ils sont identifiés comme An, Ri et Vi. Ce sont des hommes employés dans la même entreprise et ils effectuent du travail manuel de type bricolage et construction. Ils préparent du matériel et effectuent des installations chez les clients. Voici quelques images de travaux effectués par l'entreprise et des produits de leur portfolio :



*Figure 1 – Photos qui illustrent le domaine d'activité de l'entreprise.*

Les tâches d'An et Vi consistent à travailler avec des outils, des matériaux et à installer des objets et structures. Dans ce contexte, l'utilisation de la langue en général, surtout dans sa forme écrite, est très limitée. La situation de Ri diffère de celle d'An et Vi car il travaille pratiquement seul en préparant des panneaux acoustiques à l'atelier de l'entreprise, de ce fait, il a encore moins besoin de communiquer pour l'accomplissement de ses tâches. Il s'agit d'un contexte fort différent de celui décrit par Duchêne, où la productivité des employés est mesurée en termes d'appel téléphoniques répondus, d'e-mails traités ou par le nombre de mots traduits (2011, p. 84). Cet auteur propose la notion de *parole-d'œuvre* pour souligner « [l]a continuité idéologique entre les pratiques de gestion du travail du secteur secondaire et celle du secteur tertiaire ainsi que le déplacement d'une activité de travail manuelle à une activité de travail avant tout prédiquée par le langage » (ibid.).

Aucun des trois ne possède de formation supérieure (universitaire) ou spécialisée (apprentissage ou école technique) ; **Vi** avait commencé des études supérieures en administration agraire dans son pays d'origine, l'Argentine, mais il a dû arrêter en raison du décès de son père, un événement qui l'a obligé à travailler pour aider sa famille. **Ri** a fait ses études secondaires au Portugal, tandis qu'**An** a accompli son école obligatoire en Italie. Ils sont tous les trois mariés et pères de famille. Vi est le seul qui n'habite plus avec ses enfants, déjà adultes. Ri a un bébé de 2 ans tandis qu'An est père des trois enfants en âge scolaire (15, 12 et 9 ans). Tous les trois sont mariés et leurs femmes partagent leur L1 (dans le cas de Ri, sa femme est bilingue portugais-français).

Les trois sont arrivés en Suisse pour des raisons économiques, c'est-à-dire pour travailler. An est arrivé le plus jeune, à l'âge de 15 ans, tandis que Ri et Vi sont arrivés déjà adultes. An est celui qui, parmi les trois, travaille depuis le plus longtemps en Suisse et dans l'entreprise. Comme l'entretien avec leur chef le révèle, An est le chef d'équipe et il possède plus des responsabilités que les autres.

Les participants viennent tous de pays de culture latine : Vi est argentin mais il a également vécu en Espagne pendant une longue période avant d'arriver en Suisse, Ri est portugais et An italien. Les trois ont donc en commun un lien avec l'Europe du sud. Cela a eu une influence dans mon expérience dans le sens où je n'ai pas eu la nécessité d'adapter les séances à des références culturelles et linguistiques (en termes de famille linguistique) différentes. En plus, la proximité entre leurs L1 et la langue cible m'a permis de comprendre un peu mieux leur façon de s'exprimer, notamment dans le cas de Vi qui, au début de l'expérience, utilisait des mots en espagnol pour s'exprimer quand il rencontrait des difficultés. Un dernier avantage se réfère à la possibilité d'utiliser la méthode plurilingue intégrée (MPI). Le fait que je possède

déjà des compétences en langue française me permet d'explorer cette méthode en raison de la proximité existante entre les langues premières des apprenants et le français. En plus, j'ai pu m'appuyer sur l'aide des traducteurs en ligne ainsi que sur mon cercle social hispanophone et lusophone pour contrôler leurs prestations.

Une autre différence qui pourrait jouer un rôle dans le processus d'appropriation est l'âge des apprenants. Vi, 60 ans, est le plus âgé, An a 46 ans et Ri 31. À l'âge de Vi s'ajoute un problème d'audition d'un côté qui limite sa bonne compréhension dans certaines situations. Il est intéressant de constater qu'il n'y pas de rapport linéaire entre les années de vie en Suisse et la maîtrise de la langue française. En effet, An est celui qui est en Suisse depuis le plus longtemps (plus de trente ans) mais son niveau tant à l'oral qu'à l'écrit n'est pas très supérieur à celui de Ri, qui est en Suisse depuis 5 ans et demi. Quant à Vi, qui possède les compétences plus rudimentaires, il compte avec huit années de vie en Suisse<sup>8</sup>.

Les objectifs exprimés par les apprenants sont de nature essentiellement pratique, comme je le montrerai plus en détail dans la partie dédiée aux entretiens. An et Ri ont pour objectif premier l'amélioration de l'expression écrite mais également le développement de leur expression orale. Quant à Vi, il souhaitait développer sa compréhension et son expression orales. Au début de l'expérience, ils envisageaient d'améliorer leurs compétences essentiellement dans le cadre de leurs activités professionnelles, Vi dans sa communication interne (avec des collègues francophones et son chef) et An et Ri dans la communication externe de l'entreprise. L'utilisation du français au sein de la famille et en général comme outil de socialisation étant très limité. Vers la fin de l'expérience, l'apprenant Ri a commencé à utiliser le français dans sa vie familiale.

En termes d'infrastructures, l'entreprise possédait une salle de réunions que nous avons utilisée pendant les séances. Je jugeais la salle convenable : elle contenait le nécessaire pour le déroulement des séances (table, chaises, tableau blanc, lumière, chauffage) même si, au niveau de l'isolation sonore, elle permettait à ceux qui étaient à l'étage inférieur d'écouter notre discussion, ce qui n'était pas idéal : on peut poser l'hypothèse que les apprenants auraient pu ne pas se sentir totalement à l'aise pour s'exprimer en français, notamment pour parler de leur activité professionnelle, en sachant que les autres les écoutaient peut-être. Cependant, je n'ai ressenti aucune timidité de leur part pour participer aux séances et j'ai également essayé d'éviter des sujets qui auraient pu être plus sensibles. Lors de la première séance, cette question a influé

---

<sup>8</sup> J'ai pu constater ce phénomène sur la base de plusieurs indices qui sont décrits plus bas dans le texte, pendant le déroulement de l'expérience (entretiens, activités, conversations hors-classe).

un peu sur mon travail car les personnes qui se trouvaient dans la pièce d'en bas « aidaient » parfois Vi avec ses réponses. Malgré cela, les autres séances se sont déroulées sans interférences. Le 14 février 2020, l'entreprise a déménagé vers une autre localité, nous n'avions donc plus la salle de réunion disponible pour les séances. Nous avons dû utiliser leur cuisine qui n'était naturellement pas équipée pour répondre à nos besoins (pas de tableau pour écrire et moins de privacité). Dans la cuisine, j'ai ressenti un peu de timidité de la part des apprenants seulement une fois, lorsque quelqu'un externe au cours s'y trouvait (pour chercher des affaires personnelles).

Le premier contact a été noué avec le directeur de l'entreprise (ci-après : Ba). À ce stade il y avait déjà un accord assez général entre lui et la Prof. Zeiter, concernant le déroulement de l'expérience didactique avec les trois employés. Si pour la Prof. Zeiter il s'agissait d'une possibilité de tester une hypothèse, qui consistait à déterminer la pertinence de l'agir social comme véhicule d'appropriation langagière en lieu et place d'une perspective actionnelle. Pour Ba, cette expérience se présentait comme un investissement dans l'amélioration de la communication au sein de son entreprise, mais elle représentait également un geste vers ses employés<sup>9</sup>.

De mon côté, j'ai dû préparer le projet didactique et prendre contact avec Ba pour discuter les détails. Cet entretien a eu lieu une semaine avant le début de la première séance didactique.

### **1.4.3 Organisation et préparation des séances**

L'expérience didactique a été initialement conçue pour durer au moins trois mois (douze semaines). Au total, nous avons réussi à faire onze séances, pendant onze semaines, du 29 novembre 2019 au 13 mars 2020. Il faut ajouter à cela des interruptions dans notre calendrier (vacances de fin d'année et vacances prises soit par les apprenants, soit par moi-même).

Nous avons convenu de faire deux séances séparées de 45 minutes chacune, une fois par semaine (chaque vendredi avant la fin de leur journée de travail). Vi suivait les premières 45 minutes tandis qu'An et Ri suivaient ensemble les dernières 45 minutes. Les séances ont eu lieu chaque vendredi à 14:00, avant qu'ils rentrent à la maison.

---

<sup>9</sup> Ces deux aspects sont discutés plus en détail dans la partie dédiée à l'entretien avec Ba.

### 1.4.3.1 Organisation des séquences et objectifs

Avant de commencer l'expérience didactique, j'avais préparé un document intitulé « Fiches des participants »<sup>10</sup>, dont l'objectif était de me donner un accès rapide et sommaire au profil de chaque apprenant. Ce document a été complété au fur et à mesure que l'expérience se déroulait. Le deuxième document créé avant le début de la première séance était un questionnaire du type « entretien biographique »<sup>11</sup>. J'explique dans les pages à venir la raison de ce choix.

La plupart des documents ont été créés pendant l'expérience en raison de mon manque d'expérience préalable avec les méthodes et théories que j'ai explorées. Le lecteur peut trouver en annexe les documents « Questionnaire pour les apprenants I »<sup>12</sup>, où je pose des questions liées à l'évaluation de l'expérience par les apprenants. L'annexe suivante s'intitule « Questionnaire pour les apprenants II »<sup>13</sup> et a pour but d'investiguer l'autonomie des apprenants pour la gestion des tâches qui impliquent l'utilisation de la langue française en Suisse. Les deux questionnaires avaient également pour but de stimuler leur capacité critique et réflexive par rapport à l'expérience mais aussi dans leurs activités quotidiennes. Le document le plus long s'intitule « Séances »<sup>14</sup>. J'y décris le détail de chaque séance pour que le lecteur puisse mieux comprendre ma façon de travailler. Ce document avait une double finalité, pratique puisqu'il était comme un registre de nos séances et aussi théorique, où je pouvais moi-même exercer ma capacité de réflexion sur mon travail mais aussi en réfléchissant à certains aspects de nos séances, notamment au niveau de la motivation et de l'investissement des apprenants dans le travail effectué ensemble. À l'issue de toutes les séances, j'ai préparé des diagrammes qui me permettent d'expliquer d'une façon plus visuelle le déroulement de l'expérience ainsi que ses résultats, et un tableau qui montre d'une façon sommaire les points forts et les faiblesses de mon expérience<sup>15</sup>.

J'ai organisé chaque séance en fonction d'un objectif didactique qui serait en lien avec les objectifs des apprenants, de l'entreprise, ou encore avec mes questionnements théoriques. Chaque séance comporte des exercices en classe et une ou plusieurs tâches à effectuer pour la semaine suivante, soit des activités plus traditionnelles du type exercices de grammaire, des

---

<sup>10</sup> Annexe I.

<sup>11</sup> Annexe II.

<sup>12</sup> Annexe III.

<sup>13</sup> Annexe IV.

<sup>14</sup> Annexe V. Sur cet annexe « séances didactiques », qui contient notamment des commentaires qui sont formés par mes notes personnelles. Je décris certains aspects plus psychologiques, l'ambiance, la performance des apprenants ou quelques autres explications de nature pratique.

<sup>15</sup> Annexe VI.

présentations à propos de leur travail ou de leur vie sociale, ou encore des tâches à accomplir dans leur environnement social. Par objectif didactique je me réfère soit à une amélioration spécifique au niveau de la maîtrise de la langue, par exemple, « s’habituer à d’autres moyens de communication ainsi que dans d’autres registres » (utilisation du LinkedIn pour la promotion de l’entreprise), lié à l’exploration d’un élément théorique présent dans ma recherche (« introduction des éléments praxéologiques »), soit à l’introduction d’une méthode d’apprentissage comme, par exemple, des tâches basées sur la MPI (comparer des mots dans un manuel multilingue d’un outil de travail). Dans ce dernier cas je me trouve à la fois entre un objectif didactique, dans le sens où l’apprenant va développer sa capacité d’appropriation, et un objectif théorique car j’ai l’opportunité de « tester » et analyser comment les apprenants agissent devant une méthode ou approche. Plus concrètement, au lieu d’utiliser une seule méthode ou approche dès le début jusqu’à la fin de l’expérience, je me suis inspirée de plusieurs outils didactiques. Par exemple, une des premières tâches données à An et à Ri consistait à rédiger des courriels type pour leur utilisation professionnelle. Il s’agit d’une tâche de type communicatif dans le sens où la méthode communicative a pour objet central la communication plutôt que la simple compréhension orale et écrite (Barrié, 2013, p. 9). Un autre exemple était la tâche qui avait comme consigne « l’utilisation de la langue française pour la soirée de Saint Valentin », ici je propose une tâche de type actionnel (les apprenants devaient faire une surprise à leurs femmes en utilisant la langue française) considérant que les tâches sont orientées vers l’action, notamment vers sa réussite, et que le langage n’est qu’un élément parmi ceux qui seront mobilisés (Puren, 2004, pp. 16-17).

Pour la préparation des activités, j’ai essayé de me rapprocher d’un mode de travail qui se base sur la PA pour les apprenants An et Ri car ces apprenants, ayant un niveau de maîtrise de la langue plus élevé que Vi, pouvaient se lancer dans des tâches orientées vers le résultat ou le produit. Pour Vi, j’ai choisi de travailler sur la base d’activités typiques de l’AC au vu des besoins de compréhension et communication de base, qui étaient plus urgents. Je me suis également inspirée, bien que dans une moindre mesure, de la MAO – par l’exemple, par l’utilisation des ressources médias en classe et à la maison – qui me semble utile pour cet apprenant « parce qu’elle privilégie dans les débuts de l’apprentissage l’articulation entre les activités d’audition et d’expression orale » (Puren, 1988, p. 194).

Pour les deux groupes, quelques exercices se sont basés sur la MPI (toujours dans un contexte de travail), qui se base sur le principe que nos langues ne sont pas compartimentées dans notre cerveau, « mais qu’elles sont organisées en réseau, avec des connexions multiples ». Il s’agit donc d’optimiser cette réalité pour la mettre au service d’un apprentissage plus efficace (Maurer

et Puren, 2019, p. 241). L'un des avantages de cette méthodologie est lié au fait que, de façon convergente aux objectifs de la PA et, comme je l'explique plus bas, avec des objectifs didactiques de type praxéologiques et orientés vers l'agir social, elle valorise les stratégies d'apprentissage élaborées par l'apprenant, en particulier dès qu'il ou elle n'est plus dans une dynamique d'apprentissage d'une L2 mais d'une L3 ou Lx (ibid., p. 242). De façon assez sommaire, cette méthodologie renonce à concevoir la L1 ou les autres langues déjà acquises de façon négative, dans le sens où les autres langues sont perçues comme source de confusion (le cas des *faux-amis*) ou de ralentissement de l'appropriation de la langue cible (on *force* l'apprenant à utiliser la langue cible pendant le cours). Au contraire, les similitudes et rapprochements existant entre elles sont exploités pour une assimilation facilitée de la nouvelle langue à apprendre. Pour cette raison Maurer et Puren catégorisent des éléments *identiques*, *similaires*, *différents* et *spécifiques* (ibid., p. 244) à exploiter, ce qui me semble d'autant plus pertinent ici au vu de la proximité entre la langue française et les langues premières parlées par les apprenants<sup>16</sup>.

Les exercices font référence aux diverses activités qui ont eu lieu pendant les séances. En général, le support multimédia (audio et vidéo) a été largement utilisé, des exercices plus classiques de grammaire sur le papier ont été également une base importante de mon travail, car les apprenants manquaient de bases grammaticales de la langue française et leurs objectifs (pour Ri et An) didactiques étaient liés à la capacité d'écrire d'une façon simple mais sans fautes. En me basant sur les préoccupations praxéologiques développées plus haut, l'essentiel des exercices se centrait sur des situations et thématiques en relation avec leurs activités professionnelles et leurs tâches quotidiennes, comme par exemple la rédaction simulée des instructions pour un nouveau collègue ou encore la présentation de leur parcours professionnel. En faisant une analyse rétrospective, j'ai pu constater que ce manque d'activité au niveau des tâches authentiques a été l'élément le plus problématique de l'expérience car cela me semble avoir influencé le niveau d'investissement des apprenants avec un niveau de maîtrise de la langue plus élevé. Je cherche à expliquer, dans l'analyse de mon entretien avec leur chef, les raisons de ce phénomène.

#### 1.4.3.2 L'agir social comme préoccupation première

L'élément *agir social* occupait un rôle central dans mes préoccupations didactiques car les apprenants rencontrent très peu des situations où ils peuvent interagir en français. En ce sens,

---

<sup>16</sup> Pour rappel : An (l'italien), Ri (le portugais) et Vi (l'espagnol).

j'ai prévu des tâches qui visaient à combler ce vide ou qui les conduiraient à y réfléchir, comme par exemple, l'utilisation du français dans des espaces sociaux hors-entreprise ainsi que la rédaction d'un texte à propos de leurs interactions sociales. J'ai également prévu des tâches qui avaient comme objectif le développement de leur autonomie tant au niveau de l'apprentissage comme au niveau de l'agir social, notamment par la production de leur calendrier d'apprentissage.

Comme exemple pratique de leur production écrite avant le début de l'expérience, je peux présenter la situation suivante. Les employés envoient par WhatsApp un bref compte rendu de leurs activités de la journée. Il s'agit d'un document normalement court et pour utilisation interne qu'ils appellent « Topo du jour ». C'est normalement An qui envoie ces comptes rendus car il est chef d'équipe et aussi parce que Vi ne peut pas le faire à l'heure actuelle. Voici quelques-uns de ces messages :

**Message 1**

Gymnasium Burier, pose de un tableau, plus pose de 4 panneaux phonique à Fribourg SAAS retour a Lucens è charger le camion avec tu la ferraille e parti a la dechetterie. Bonne week end a tous

**Message 2**

Ci (nombre de l'entreprise) preparation des plusieurs plaques des chambres 3eme etage, seance avec [Ba] pour plannings de la semaine, ammene les plaques au EMS (...) e rend vous avec les infermier pour comment commence le matin.

Sur la base de ces deux messages je peux constater que l'objectif dans sa dimension tâche<sup>17</sup>, c'est-à-dire au niveau de l'efficacité communicative, est accompli. Certes, il s'agit de messages d'utilisation interne, courts et relativement simples quant à leur contenu. Lors de son entretien, Ba m'a expliqué comment il envisageait les besoins au niveau de l'expression écrite pour l'avenir, mais à ce stade je ne possédais pas encore les éléments nécessaires pour comparer la maîtrise écrite entre Ri et An puisque les messages partaient d'An. Plus tard, j'ai pu constater que la différence entre les deux n'était pas significative.

Vu la nature changeante et la courte durée de cette expérience, j'ai décidé de ne pas travailler avec un manuel FLE, mais de m'appuyer sur des exercices ou des textes directement en ligne que j'imprimais pour les apprenants. Ce choix s'explique par deux raisons principales. D'un côté, les manuels existants sont surtout destinés aux étudiants et aux professionnels qui travaillent dans des secteurs d'activité différents de ceux des apprenants (normalement liés au

---

<sup>17</sup> Dans le sens donné par Py (2004, p.7).

travail bureaucratique). Une autre raison se réfère à la liberté didactique et au travail de recherche mené en parallèle des séances. Choisir un manuel aurait représenté une limitation plus ou moins consciente au niveau des expériences didactiques menées pendant l'expérience car moi-même pourrait être excessivement centrée sur le contenu et la méthode choisis par le manuel. Ces deux raisons ont donc déterminé mon choix à sélectionner mon propre matériel sur la base du vaste choix existant en ligne.

Pour Vi, et considérant son objectif d'amélioration au niveau de la communication orale, j'ai donné ma préférence aux ressources vidéo et audio disponibles en ligne. Concernant Ri et An, leur objectif de communication écrite était aussi ciblé, donc les exercices ad hoc me sont apparus comme la meilleure option, notamment pour Ri, qui travaille seul. D'autres types d'activités ont été également expérimentées, comme des présentations ou un débat où les apprenants prenaient la parole d'une façon plus dynamique. Cela s'explique car les apprenants n'utilisent pratiquement pas le français dans leurs environnements professionnel et privé, ce qui rendait plus difficile l'accès à des documents authentiques. Certes, ces activités ne possèdent pas la complexité des tâches authentiques, mais les tâches authentiques sont moins faciles à concilier avec la nature manuelle de leur métier. La question du temps disponible pour ce genre de tâche a donc aussi été un élément qui a conditionné l'expérience, comme je cherche à l'expliquer dans l'analyse des entretiens et des productions des apprenants.

Même si, à première vue, quelques activités peuvent être considérés comme trop basées sur des méthodes qui n'ont pas de lien direct avec mon expérience (méthode traditionnelle pour la grammaire avec An et Ri et méthode audio-visuelle pour la compréhension de Vi), je considère qu'emprunter certains éléments à d'autres méthodes ne met pas en question l'ensemble du projet, inspiré de la PA. Comme le soulignent Maurer et Puren (2019, p. 296) en faisant une distinction entre le niveau débutant et les niveaux intermédiaire et avancé, il s'agit de « prendre en compte les différentes fonctions scolaires de la langue : moyen de travail sur les documents (comme dans la MA), moyen de communication (comme dans l'AC), moyen d'apprentissage d'autres langues (comme dans la MPI) et moyen d'action (comme dans la PA) ». Selon eux, pour les débutants la priorité doit être donnée à la compréhension qui « donne confiance aux apprenants et accélère le rythme des apprentissages, et qui est susceptible de les rendre plus autonomes » (ibid., p. 260). Pour les apprenants plus avancés, différentes compétences doivent être mobilisées, y compris l'action sociale (ibid.). Différentes méthodes et approches peuvent alors être employées, selon la culture d'enseignement apprentissage en question (ibid.).

Une autre critique potentielle se réfère à la structure des séances pour ce public adulte, dans le sens où j'étais avec eux dans une pratique du type classe – tâche à la maison – présentation /

correction en classe qui ressemble à une organisation scolaire. Cependant, ce choix a été fait également en prenant en considération l'environnement où se situent les apprenants. Tout d'abord, ils permettent aux apprenants de garder un rythme d'apprentissage au-delà du cadre de nos séances hebdomadaires. Dans le cas de l'un des apprenants (Ri), les tâches pour la semaine ont permis d'introduire la communication en français dans sa maison, car avant cela, la communication au sein de la famille se faisait presque exclusivement en portugais. Vi par exemple, avait commencé de sa propre initiative à écrire sur son cahier des mots pour mieux les mémoriser. Le travail à la maison reste un outil très important pour le développement de l'appropriation langagière car cela est une façon de mesurer le degré d'investissement personnel de chaque apprenant : les apprenants qui s'investissaient plus à la maison ont rencontré des résultats plus positifs dans cette expérience, comme l'indique mon analyse didactique plus loin dans le texte.

### **1.4.3.3 Autonomie et investissement dans l'apprentissage**

Une préoccupation importante pour moi était l'aspect de l'autonomie et, par conséquent, le développement de la capacité réflexive, qui à mon avis ne sont pas assez développés dans notre parcours scolaire et académique. Il s'agit donc de « couper » avec la relation hiérarchique apprenant – enseignant qui existe dans le système d'éducation et d'entrer dans une relation dynamique, où l'enseignant joue plusieurs rôles. Certains auteurs affirment que « *l'éducateur n'est qu'un aide* », mais j'ai de grands doutes par rapport à cette affirmation, et surtout sur la façon dont elle est construite. Dire que l'enseignant « s'efface » devant l'élève pour ne pas « parasiter » son apprentissage (Liquète et Maury, 2007, p. 24) me paraît non seulement réducteur face au métier d'enseignant, mais aussi trompeur du point de vue didactique pour les raisons que je viens d'exposer. Pour Maggi (2016, p. 2), il n'est possible de transmettre ni savoirs et connaissances, ni capacités, compétences et valeurs : « Le vrai sens de la communication en enseignement est d'aider à apprendre ». Maggi souligne que dans l'étude des processus d'action, le chercheur s'efface en tant que tel et en tant que formateur pour encourager les sujets au travail « à apprendre, à s'approprier à nouveau les compétences qui leur permettent d'être protagonistes de l'évaluation et du changement » (Ibid., p. 3). En opposition à ces auteurs, je retiens la proposition de Puren (2014, p. 6) car je la considère beaucoup plus conforme à la réalité du terrain, où l'action d'« aider » n'est que l'une des activités de l'enseignant. Celui est en effet également censé « mettre en œuvre » des

méthodologies, « gérer » le contact entre les méthodologies d'apprentissage de l'apprenant et les méthodologies d'enseignement, « proposer » des méthodologies différenciées, « aider » dans l'acquisition des méthodologies individuelles et finalement « laisser » les apprenants mettre en œuvre leurs méthodologies.

Je me permets de dédier quelques lignes à la question de l'investissement, car celle-ci peut s'avérer problématique une fois qu'elle doit être étudiée en essayant de prendre en considération tous les aspects sociaux où l'apprenant se situe. La distinction entre investissement et motivation trouve par ailleurs son fondement dans des questionnements équivalents à ceux de l'agir social, en particulier dans les positionnements de Le Boterf concernant les compétences. Les modèles binaires selon lesquels l'apprenant peut être perçu comme motivé/non motivé, introverti/extraverti ou inhibé/désinhibé ne prennent pas en considération l'identité, les pratiques et les ressources qui varient selon les circonstances. La question des rapports joue un rôle central dans cette approche non binaire (Zeiter et Bemporad, 2016, pp. 192-193). En citant Gardner et Lambert, Bemporad présente en outre une double compréhension du concept de motivation, qui peut être « une disposition psychologique de l'apprenant (motivation interne), ou alors [se présenter] comme dépendante de facteurs externes liés aux contraintes institutionnelles (motivation externe ou instrumentale) » (2016, p. 14). En termes pratiques, « un individu peut être très motivé à apprendre, tout en présentant un faible investissement dans les pratiques langagières d'une salle de classe ou d'une communauté données ». Les raisons de ce phénomène sont d'origine très variée, des éléments sociaux/culturels (une ambiance en classe raciste, sexiste, élitiste ou homophobe) ou didactiques (pratiques langagières) et peuvent impacter négativement le niveau d'investissement d'un apprenant motivé (Zeiter et Bemporad, 2016, p. 193). Un des objectifs de ma recherche, a été de mettre en avant ce phénomène.

Mais en quoi consiste exactement l'investissement ? Selon Bemporad, l'apprenant investit toute une série de ressources comme « du temps, de l'énergie, de l'argent et d'elle-même » dans ce processus d'appropriation (2016, p. 14). En le faisant les apprenants s'attendent à un retour au niveau des « ressources symboliques (langue, formation, amitiés) et matérielles (biens mobiliers et immobiliers, argent), qui en retour augmenteront la valeur de leur capital culturel et leur pouvoir social » (Norton, citée par Bemporad, *ibid.*). Dans les exemples donnés ci-dessus je peux constater comment l'investissement se manifeste dans des circonstances favorables. Ri peut commencer à parler le français à la maison car sa femme est bilingue, tandis que Vi, n'ayant pas d'enfants à la maison, il peut se dédier davantage à l'étude de la langue française. A l'envers, An est celui qui possède moins de temps libre à la maison, car il a la famille plus nombreuse.

En retournant à la question de l'autonomie en tant que telle et dans le contexte de l'agir social, je peux faire le lien entre cette question et les propos de Le Boterf. En ce qui concerne la relation enseignant – apprenant, l'auteur propose de « [c]oncepter le transfert des compétences comme une construction et non comme un transport » (2008, p. 69) ainsi que d'« [a]dopter une démarche probabiliste plutôt qu'une démarche mécaniste » (ibid., p. 79). L'agir social trouve ici toute sa pertinence dans la mesure où le transfert est étroitement lié à la pratique de recontextualisation, soit à la démarche d'appliquer un savoir déjà acquis dans une situation nouvelle. Le Boterf propose des séances spécifiques qui ont pour objet non « l'apprentissage à réaliser, mais les transferts à réaliser » (ibid., p. 77). La démarche probabiliste préconisée par l'auteur se réfère quant à elle au fait qu'il est impossible de forcer quelqu'un à agir avec compétence (ibid., p. 80). Cela implique un respect de l'autonomie, des envies et du vécu de l'individu. Le Boterf préconise un « management jardinier » qui consiste à « créer un environnement favorable pour maximiser la probabilité que ses collaborateurs prennent des initiatives pertinentes et mobilisent les combinatoires appropriées de ressources » (ibid., p. 80). De façon analogue, l'enseignant doit s'efforcer de rendre l'environnement didactique le plus favorable possible pour le développement des apprenants sans forcer les apprenants à réaliser les tâches qui leur sont données.

Pour favoriser l'investissement des apprenants, les tâches pour la semaine ont été le moyen trouvé pour combler un vide pratique. Au niveau social dans un sens plus large, Ri et An ont leur cercle d'amis au sein de leur communauté d'origine (respectivement le Portugal et l'Italie) tandis que Vi déclare ne pas avoir des amis en Suisse. Un de mes objectifs consistait exactement de leur rendre plus autonomes par l'extension de leurs cercles sociaux, car comme l'a souligné Maggi, la formation ne peut pas être pensée « *in vacuum*, disjointe et séparée de tout contexte social » (2016, p. 9). Une tâche donnée lors de la troisième séance a été de « trouver une activité sociale où vous pouvez participer ». Plus tard, j'ai donné comme tâche : « Faites la description des espaces sociaux (au moins 3) où vous socialisez » qui avait pour but la réflexion sur leurs espaces actuels et une éventuelle extension de ceux-ci.

Compte tenu des circonstances que je viens d'exposer, j'ai essayé de leur donner des activités du type « tâches non authentiques » qui avaient comme objectif le développement de leur réflexion à propos de leurs métiers, parcours professionnels et activités professionnelles, des tâches qui pouvaient se rapprocher des vraies tâches menées au sein de l'entreprise, comme « Ecrire un texte à propos de son travail ; Métier : Introduction Description du travail, votre rôle dans l'entreprise, conclusion ». Cela leur a permis de travailler la langue française tout en appliquant les éléments réflexifs explorés dans ma recherche. C'est essentiellement avec Vi que

j'ai eu la possibilité de donner des tâches pour la semaine pouvant être réalisées pendant son temps de travail, car Vi pouvait recevoir comme tâche « parler en français avec An pendant le travail » ou « faire une vidéo sur WhatsApp » en français.

Au début de notre expérience didactique, j'ai demandé aux apprenants de changer la langue d'utilisation de leurs téléphones portables vers le français pour leur proposer une nouvelle pratique en français compte tenu de leurs opportunités assez limitées d'utilisation du français et de l'intensité d'utilisation du téléphone pendant la journée. Seulement un apprenant parmi les trois l'a fait (An, qui avait déjà son téléphone en français, mais par respect envers leur autonomie, je n'ai pas exigé ce changement.

### 1.4.3.4 Le retour des apprenants

Le 21 février, un questionnaire à propos du déroulement des séances a été donné aux apprenants pour qu'ils répondent librement à la maison<sup>18</sup>. Le retour reçu a été globalement positif, tous les trois ayant exprimé leur satisfaction avec les cours et l'envie de poursuivre leur apprentissage après la fin de notre expérience. Il s'agissait de notre neuvième séance, et à ce stade je considérais que les apprenants avaient assez d'exposition à mon mode de travail pour pouvoir s'exprimer de façon critique. L'objectif était double, didactique car il pouvait mener les apprenants à jeter un regard réflexif sur le travail fait jusqu'au moment, et théorique dans le sens où je pouvais obtenir leur avis par rapport aux différentes tâches et thématiques mobilisées pendant les séances. Favoriser une attitude réflexive a été l'un des objectifs principaux de cette expérience. Selon Brun-Picard (2015, p. 8), en effet, l'approche praxéologique « incite les enseignants à faire en sorte que les élèves acquièrent une faculté d'analyse rétrospective de leur production afin de tendre vers l'efficacité en répondant aux erreurs qu'ils ont pu commettre ». Néanmoins, je dois admettre qu'il s'agissait d'un niveau faible d'analyse réflexive, car les apprenants s'exprimaient sur l'ensemble de l'expérience et pas sur des productions concrètes. Malgré cela, je considère important cette vision d'ensemble, grâce à cela, j'ai pu améliorer la poursuite de l'expérience avec l'apprenant Vi. Le même auteur continue en disant que la praxéologie est une « méthode d'étude de la réalité qui (...) exige une longue construction interne et externe en corrélation avec ce qui est vécu par l'actant » (ibid., p. 22). Pour moi, il était important que les apprenants s'efforcent de faire cet exercice de regarder en arrière au niveau des séances mais aussi dans le cadre de leur vécu individuel<sup>19</sup>. Bien entendu, les

---

<sup>18</sup> Questions et réponses complètes à l'annexe III.

<sup>19</sup> Développé dans la partie « Recueil de production des apprenants ».

apprenants expriment leur avis à chaque séance et à chaque fois qu'ils effectuent (ou pas) leurs tâches pendant la semaine. Ce questionnaire avait également comme objectif poser des questions directes, pour que l'ensemble de l'analyse ne se fasse pas exclusivement sur la base de mes observations.

Par rapport aux questions du questionnaire, la première a été « Comment vous évaluez le déroulement du cours jusqu'à présent ? ». Vi a répondu que « *Maintenant, dans les dernières classes, je commence à comprendre mieux.* ». An et Ri se sont limités à évaluer les cours comme « *très bien* » et « *bien* ».

Par rapport à la méthode de travail, les apprenants n'ont exprimé aucune envie de changement, à part Vi, qui a exprimé une plus grande envie de pratiquer son expression orale :

3- Que changeriez-vous pour les prochaines séances ?

*Parler plus. Plus dialogues.*

Naturellement, les réponses de Ri et An ne m'ont pas réconfortée, car l'objectif du questionnaire était, entre autres, de réveiller davantage la capacité réflexive des apprenants et, ainsi, de recevoir leurs critiques par rapport à mon travail. En autres termes, il s'agissait d'une opportunité pour renégocier le contenu du contrat didactique. Peut-être, que cette réponse neutre de la part de Ri et An est liée à mon manque de clarté tout au début de notre expérience. Moi-même je n'étais pas sûre de comment les séances se dérouleraient. J'ai intégré des éléments théoriques dans les séances au fur et à mesure que ma lecture des textes et ma compréhension de comment organiser les séances avançaient.

J'ai également posé une question liée à leur méthode d'apprentissage, voici leurs réponses :

Comment votre méthode d'apprentissage a changé dès le début des cours ?

Vi - *Je travaille beaucoup plus chez moi. Je suis très motivé.*

An - *J'arrive mieux à composer mes phrases et écrire au pluriel.*

Ri - *Avant je me forçais pa a parler francais à la maison maintenant oui.*

Il est intéressant constater que pour An la méthode d'apprentissage n'est pas perçue comme sa façon d'apprendre mais plutôt ce qu'il a appris. Pour Vi et Ri cela se traduit essentiellement dans un investissement accru à la maison.

Ma dernière question était :

Pensez-vous poursuivre l'apprentissage de la langue française dans l'avenir ?

- Si oui, comment ?
- En cas de réponse négative, veuillez expliquer pourquoi.

Vi - *Oui, pour internet.*

An - *Pour pouvoir mieux formuler mes lettres et a améliorer mon orthographe.*

Ri - *Oui, en continuant avec les méthodes appris en course.*

Sur la base de ces réponses, je peux comprendre que la façon dont j'ai formulé les questions n'a pas été assez claire, car j'ai réussi à obtenir seulement une partie des réponses envisagées. Dans le cas de Vi, j'ai eu l'information souhaitée quand il fait référence à un outil (l'internet) qui lui permettra à continuer son apprentissage. Quant à An, il ne dit pas *comment* mais répond en donnant son objectif. Finalement Ri répond *comment* mais d'une façon assez générique, en faisant référence aux méthodes apprises pendant les séances. Cependant, il ne m'est pas possible de savoir ce que Ri veut dire quand il utilise le mot « méthodes ». Il me semble qu'il s'agit ici d'un phénomène décrit par Bulea & Jeanneret au niveau de la recherche lexicale sur la base d'un exemple oral. Ri pourrait utiliser d'autres mots pour expliquer comment il envisage de poursuivre son apprentissage mais préfère utiliser le mot « méthode » qui figure sur la question d'avant. Les auteures soulignent que « c'est le terme utilisé dans l'article qu'il cherche (...) [puisque] une séquence conversationnelle potentiellement acquisitionnelle se caractérise souvent par une intégration de l'input, cette recontextualisation transformant la donnée (input) en prise (intake) (2007, pp. 115 – 116). Il est clair que, dans ce cas, la mauvaise utilisation du mot est due à un « input » de ma part, et que j'aurais dû utiliser un autre mot ou une autre expression plus compréhensible pour désigner le mot « méthode » (par exemple, « façon de travailler »). Ceci en considérant le niveau de scolarisation de Ri, et surtout d'An, ainsi que leur situation professionnelle de *main d'œuvre*, qui laisse entrevoir une compréhension pas assez claire des concepts abstraits comme c'est le cas pour le mot « méthode ».

Lors de l'interruption de notre calendrier le 16 mars 2020 en raison de la pandémie COVID-19, tout contact direct avec les apprenants est devenu impossible. Nous avons donc remplacé les séances par des activités à distance. Cet empêchement majeur a montré combien le contact direct entre enseignant et apprenant est important pour le développement d'un projet didactique qui a été conçu en présentiel, car le fait même d'être présentiel ou en ligne, dépend des

caractéristiques des apprenants (possibilité ou envie de faire l'expérience depuis la maison, aisance avec le travail sur l'ordinateur, etc.). Les apprenants n'avaient pas l'habitude d'utiliser des outils informatiques (à l'exception de leurs smartphones), ceux-ci n'étaient pas à l'aise pour suivre les cours par vidéo-conférence. En plus, Ri et An ayant des enfants à la maison, il s'avérait difficile d'organiser les séances à distance d'une façon convenable pour eux. A la maison, ils doivent dédier du temps à leurs enfants, notamment Ri, qui a un enfant à bas âge. Pendant la période de confinement, je leur ai transmis des exercices à faire chez eux et ils m'envoyaient les réponses également par WhatsApp ou par e-mail (sauf Vi qui a travaillé exclusivement avec le WhatsApp). Par la suite, les corrections ont été transmises par le même moyen de communication (enregistrement audio, photo de leur exercice ou texte envoyé par courriel). Ce choix a été négocié directement entre moi et les apprenants, qui se sont montrés intéressés à poursuivre les activités. Les dernières tâches ont été envoyées pendant la première moitié du mois de mai 2020.

Plusieurs raisons de natures pratique et théorique m'ont menée à continuer l'expérience malgré l'impossibilité de rencontrer les apprenants. La raison la plus immédiate tient au fait que le calendrier initialement prévu n'était pas encore arrivé à sa fin. Il me semblait important de poursuivre l'expérience pour que les apprenants ne se sentent pas délaissés. Sur le plan théorique, cette difficulté allait par ailleurs à l'encontre des problématiques étudiées dans ce travail, notamment en matière d'agir social et sur la question de l'autonomisation. Comment mener à terme l'expérience en l'absence de cette « société authentique » qui était la classe où se déroulaient les séances ? Est-ce que les apprenants ont réussi à acquérir un niveau d'autonomie qui leur permet de continuer à progresser sans les séances physiques ? Par société authentique je me réfère à la notion d'agir social dans la didactique qui, pour Puren, est un concept central de la PA (2009, p. 3). La classe de langue doit alors être conçue comme « une société authentique à part entière dans la pédagogie du projet », car les apprenants s'y trouvent « dans des situations d'action sociale en L2 » (ibid., pp. 6 - 7). Je peux compléter cette position par celle de Maurer qui énumère plusieurs types d'« actes de langage tels qu'« argumenter, comparer, décrire, définir, supposer », essentiels pour la communication scolaire » (1995, pp. 5-6). Certes, ces actes de langage sont également possibles sans la présence physique. Cependant, ils se verront plus limités car une partie importante de notre communication étant non-verbale, cette partie de la communication peut influencer la performance des apprenants mais également des enseignants.

Il s'agit donc de prendre en considération l'importance de la micro-société qui se compose à l'intérieur de la classe (mais également, avant, pendant les pauses et à la fin de chaque séance)

et qui va générer ses propres types des possibilités d'appropriation. Maurer souligne que, dans la classe, l'apprenant peut s'exprimer dans des « situations productrices de discours en *je* et en *tu* qu'il importe d'exploiter » tout en évitant les énoncés du type constatif caractéristiques des méthodes d'inspiration audio-orale ou audiovisuelle. Ces situations comprennent l'apprenant qui se présente lui-même et ses productions, qui parle de ses intérêts et qui participe au jeu de rôle (ibid., p. 8). Ce dernier permet à « l'enfant<sup>20</sup> d'appriivoiser peu à peu, depuis l'école, les rites de communication de sa société et de le faire sans risque dans un univers imaginaire » (ibid., p. 9). Pour moi, il s'agissait de garder des liens avec les apprenants qui pourraient préserver certains aspects de cette micro-société.

Dans le cas particulier de mon expérience, les contraintes rencontrées peuvent être résumées de la façon suivante : le temps réservé aux séances présentiels a été « offert » par leur chef, tandis que le temps réservé aux séances virtuelles devrait être consommé à partir du temps libre des apprenants ; l'inexistence d'un espace physique dédié affecte selon moi la perception des apprenants, la façon dont ils conçoivent leur rôle d'apprenants et en termes plus pratiques, cela peut potentiellement nuire leur capacité de concentration ; l'utilisation des outils informatiques qui ne fait pas partie de leur quotidien ; l'impact sur la relation didactique entre moi et les apprenants, comme dans toutes les relations, l'absence de rencontres face à face me semble réduire l'empathie nécessaire pour la construction d'une relation didactique de qualité. Je développe dans la partie qui suit<sup>21</sup>, comment les séances et activités ont été adaptées à cette nouvelle réalité.

#### 1.4.3.5 La place de l'écrit

Un dernier élément pratique correspond à la fonction de la lecture avec des enfants « issus de sociétés ou de milieux sociaux dans lesquels ils ne sont qu'exceptionnellement confrontés à l'écrit ». Par analogie je considère qu'avec un public migrant allophone faiblement scolarisé il est également important d'introduire « la fonction, l'utilité, de la chose écrite. (...) [Pour] créer le besoin de lire en montrant l'utilité de la lecture dans la société » (Maurer, 1995, p. 9). Il s'agit, d'une tâche complexe qui consiste à « allier les dimensions communicative (...) et de scolarisation, d'information ». (ibid.).

Dans le cas de mon expérience, la scolarisation en tant que telle n'existe pas. Cependant, il s'agira de trouver un équilibre entre la dimension communicative et le développement

---

<sup>20</sup> Je conserve cette citation car je considère que ce que Maurer a écrit à propos d'un public jeune, s'applique également avec des apprenants adultes.

<sup>21</sup> 1.4.4. Recueil des données.

professionnel, et éventuellement au niveau de l'agir social au sens plus large. Il est important de souligner que cette expérience n'est pas dans un processus de type scolaire. Plusieurs éléments pratiques, tout comme les objectifs théoriques, ne coïncident pas avec la didactique scolaire. Premièrement, j'ai essayé de suivre, avec les apprenants, des objectifs individuels qui ne correspondent pas aux objectifs plus globaux établis dans la plupart des établissements de formation. Un autre point qui diverge d'un processus typiquement scolaire est l'absence d'une évaluation gradée ainsi que d'une évaluation finale des apprenants. Il est vrai que ce choix peut être critiqué, dans le contexte de la PA, Barrié soutenant que « [l]a motivation est maximale lorsqu'on trouve un juste milieu entre ces deux types de motivations [médiante et instrumentale] ». Cette auteure préconise « en plus de choisir une tâche finale motivante, d'intégrer une évaluation à l'approche actionnelle » (2013, p. 14). La problématique de l'évaluation (quoi évaluer, quand et comment) a été un de mes grands défis pendant l'expérience.

L'évaluation est normalement conçue comme l'activité de « mesurer un écart ». Toutefois, Le Boterf souligne que cela n'est pas toujours le cas (2018, p. 108) car les critères d'évaluation peuvent être *stricts* ou *ouverts*. Par strict, l'auteur considère les situations où l'écart est relativement facile à être mesuré, il parle des écarts aux consignes, par exemple. Les critères ouverts correspondent aux situations où il n'est pas possible de mesurer la performance en termes d'écart, et où il est donc nécessaire d'interpréter la pertinence de la façon d'agir selon le contexte particulier. Le Boterf donne comme exemple l'établissement d'une relation de confiance avec un patient (ibid.). Mon incertitude par rapport aux objectifs didactiques au début de l'expérience, ainsi que ma préoccupation de mieux comprendre comment les différents aspects théoriques devraient se conjuguer, ont eu comme résultat le choix de ne pas effectuer d'évaluations notées, la note étant considérée comme un « un message socialement codé » habituellement utilisé pour détecter des écarts trop importants (par rapport à un groupe des personnes ou à des contenus à maîtriser) ou l'évolution de la performance individuelle (Ravestein & Sensevy, 1993, p. 3). En termes pratiques, je considérais qu'évaluer les apprenants selon une note ne correspondait pas aux objectifs de cette expérience et que cela pourrait ajouter une couche de complexité qui n'était pas nécessaire pour son déroulement.

Une autre différence importante entre les apprenants adultes et ceux en âge scolaire, se réfère au rôle de la langue écrite. Pour les apprenants en âge scolaire, la langue écrite occupe une place centrale dans les processus d'apprentissage. Maurer établit une distinction entre la dimension de communication et les dimensions de scolarisation et d'information (1995, p. 9). Dans cette expérience, c'est la dimension communicative du langage écrit qui occupe le centre de mes

préoccupations dans la mesure où la communication est l'élément qui conditionne l'action des apprenants.

En considérant les objectifs praxéologiques de cette expérience, une éventuelle évaluation devrait avoir pour but mesurer le bon accomplissement d'un ou plusieurs objectifs pratiques dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. Les objectifs individuels de chaque apprenant sont présentés en détail dans la partie suivante<sup>22</sup>. Je résume ici les objectifs de chacun en établissant un lien avec la question de l'évaluation. Dans le cas de Vi, l'évaluation consistait en mesurer sa capacité de compréhension (et dans une moindre mesure d'expression) orale entre deux périodes, avant et à la fin de l'expérience. Pour An, l'évaluation était plus difficile car l'objectif visé ne fait pas partie des pratiques actuelles de l'apprenant et elles n'avaient pas été commencées pendant la période qui a duré l'expérience. Le cas de Ri présente également des difficultés dans le sens où des pratiques dans l'entreprise qui me permettraient d'effectuer une évaluation n'ont pas été prévues.

Dans son ensemble et malgré l'interruption des séances avant la date prévue, je dois néanmoins reconnaître que l'expérience s'est interrompue à un état avancé de notre programme. J'ai donné onze séances sur les douze initialement prévues, l'impact n'a donc pas été trop important, et cela m'a également permis de mieux comprendre la question de l'agir social dans une situation très particulière<sup>23</sup>.

#### **1.4.4 Recueil des données**

Les données obtenues pendant l'expérience se divisent de la façon suivante. Les productions des apprenants lors des séances ainsi que leurs productions pendant la semaine, les notes de terrain qui correspondent à mes notes personnelles à propos de l'interaction avec chaque apprenant pendant les séances mais aussi leur participation / attitude au sens plus large. Les entretiens correspondent à des entretiens individuels qui ont eu lieu au sein de l'entreprise avec son directeur et les apprenants.

---

<sup>22</sup> 2.2. Positionnements des apprenants.

<sup>23</sup> Cette problématique est développée dans la partie 4. Discussion des analyses ainsi que dans la partie 5 – Pour conclure.

#### 1.4.4.1 Documents de cours et notes de terrain

Dans cette section je cherche expliquer plus en détail comment les documents de cours ont été élaborés et comment cette information m'a permis d'analyser l'expérience d'un point de vue sociolinguistique et didactique. Comme j'ai pu mentionner plus haut<sup>24</sup>, des documents ont été préparés par moi avant, pendant et après la fin de l'expérience. A ces documents je peux ajouter les productions des apprenants qui m'ont permis de compléter cette analyse.

Le document « Séances didactiques » a été mon document principal, il présente d'une façon synthétique la structure de chaque séance. Pour chaque semaine j'avais pensé à concilier un contenu didactique qui devrait être en lien avec les objectifs pratiques des apprenants. Parfois Vi avait des tâches qui coïncidait (par exemple, les tâches qui avaient pour but l'utilisation du français dans des espaces sociaux hors travail et la réflexion sur les espaces sociaux) avec les tâches données à An et à Ri, mais plus fréquemment je donnais à l'apprenant Vi des tâches spécifiques en raison de son niveau et des objectifs qui différaient des autres apprenants. J'ai également essayé de fournir des tâches différentes qui me permettraient de mobiliser les différents outils didactiques. La production des apprenants n'a pas été reproduite dans ce document, les éléments en ma possession ont été sélectionnés et analysés critiquement dans la partie 3 du mémoire.

Dans la partie dédiée à mes commentaires, j'ajoute les notes de mon observation de l'environnement au sein de la « classe ». Mon interaction avec les apprenants, leurs prestations et toute autre aspect qui me semblait utile à retenir. Je considère cela très important pour la rédaction de ce mémoire et en partie, cela explique pourquoi je considère que la classe en tant que « société authentique » peut être difficilement reproduite sur un support purement virtuel. Dans le cas de mon expérience, je travaille avec des adultes qui sont au même temps collègues de travail, des relations sociales entre eux existent déjà. En revanche, dans une autre situation (purement scolaire par exemple), les élèves auront moins d'opportunités pour établir des liens sociaux entre eux et avec l'enseignant. Je pense que les moments d'interaction pendant les cours, mais également pendant les pauses, avant et après les cours ne sont pas des moments « vides ». Les apprenants mobilisent continuellement des ressources pendant ces moments, au sens large, des ressources sociaux, mais également d'un point de vue didactique, des compagnons peuvent discuter ce qu'ils ont compris (ou pas compris) pendant le cours. Certains pourront interpeler directement l'enseignant (c'était le cas de Vi, qui m'avait demandé si je

---

<sup>24</sup> Section 1.4.3.1 Organisation des séquences et objectifs.

voyais du progrès dans son travail). Et l'enseignant lui-même pourra saisir quelques nuances au niveau d'actions et réactions des apprenants qui lui permettent de mieux connaître les apprenants (comme il me semble était le cas avec An, avec qui j'ai ressentie plus de résistance aux corrections).

#### 1.4.4.2 Entretiens

Mon premier jour à l'entreprise avait pour but de faire connaissance avec les apprenants, l'entreprise et les autres personnes qui y travaillent. J'ai tout d'abord eu une conversation avec le directeur (Ba). Cet entretien a été enregistré et j'avais préparé en avance quelques questions concernant le projet didactique en général, ses besoins et les apprenants<sup>25</sup>. Pour mieux connaître les apprenants et en m'inspirant des travaux de Jeanneret (2010) et Zeiter (2018), j'ai par ailleurs décidé de commencer avec eux par un questionnaire ouvert du type « entretien biographique » destiné à comprendre leurs motivations, objectifs, difficultés ou encore leurs réticences par rapport à l'idée de suivre des cours au sein de l'entreprise<sup>26</sup>.

La notion d'autonomie est étroitement liée à celle d'*empowerment*, dont elle est d'ailleurs l'une des traductions (« autonomisation »)<sup>27</sup>. Dans une perspective sociolinguistique l'*empowerment* peut, selon Zeiter, résulter d'une double démarche : « [d]'une part, il s'agit de provoquer la réflexivité de la personne, pour lui permettre de multiplier les points de vue et de trouver des solutions satisfaisantes pour surmonter certaines des barrières qui se dressent sur son chemin. D'autre part, pour le formateur, une telle démarche permet de mieux orienter l'apprenant-e » (2016, p. 30). Le cas présenté par Zeiter contient certaines similitudes, d'un point de vue socio-

---

<sup>25</sup> Les entretiens avec Ba et les apprenants ont été conduits sur le modèle de l'entretien semi-directif, afin de faire émerger leurs impressions, leurs représentations et leurs rôles à propos de l'expérience didactique ainsi que quelques éléments biographiques concernant les apprenants. Les réponses sont libres et l'interaction avec les enquêtés était possible.

<sup>26</sup> Il ne s'agit pas d'une démarche du type *empowerment* car son exploration ne fait pas partie de l'objet de ma recherche.

<sup>27</sup> Il me semble utile de souligner l'origine idéologique de la notion d'*empowerment*. Ce mot anglais ne connaît en effet pas de vrai équivalent dans la langue française, Le Bossé (2003) nous fournit le contexte historique où cette notion trouve son origine et propose quelques hypothèses de traduction possible. Il suppose ainsi que l'*empowerment*, en tant que phénomène social, est le résultat probable des changements économiques, politiques et sociaux qui ont eu lieu dans les années 1970 dans les pays occidentaux, c'est-à-dire, pendant « l'éclatement du système de protection social traditionnel » (ibid., p. 31). En parallèle, Le Bossé souligne un mouvement « de remise en question de plus en plus ouverte du caractère technocratique et dominateur du traitement des problèmes sociaux », ce qui correspond plus concrètement à des critiques des tendances à la victimisation, à l'infantilisation et à la stigmatisation des individus (ibid., p. 31). Ce double phénomène est à l'origine d'une « nouvelle logique d'action », où les communautés et les aidants naturels deviennent « des partenaires aussi précieux qu'incorruptibles dans un contexte de désinstitutionnalisation et de désinvestissement de l'État. Il donne ainsi une définition de l'*empowerment* comme « la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (ibid., pp. 31-32).

culturel, avec le groupe d'apprenants qui ont participé à mon expérience didactique : migration pour des raisons essentiellement économiques et même région d'origine (Europe du sud).

Je n'ai pas planifié de démarche du type *empowerment*, qui requiert de la part de l'enseignant une organisation particulière avec « des entretiens à intervalles réguliers, [en proposant par exemple à l'étudiant de tenir] un journal de bord de ses expériences sociales en français et [en lui proposant] un encadrement individualisé » (Zeiter, 2016, p. 26). Dans mon cas, les entretiens ont eu lieu seulement une fois pour « faire connaissance », et me permettre de collecter quelques informations à propos de leur trajectoire (langagière et non-langagière). Ma préoccupation principale était de construire un programme didactique cohérent sur la base de la PA tout en considérant les questionnements d'ordre praxéologique et d'agir social. Ajouter à cela une démarche d'*empowerment* m'apparaissait comme trop complexe au vu de mes connaissances et expérience préalables.

L'objectif de ces entretiens introductifs, d'une durée de quinze minutes par apprenant, était de comprendre comment leur parcours de vie dans son ensemble et leurs expériences didactiques, linguistiques et professionnelles influençaient leur rapport au français (Jeanneret, 2010, p. 30). Pour les raisons que je viens de mentionner et à l'inverse de la possibilité d'un « engagement explicite » tel que décrit par Jeanneret (*ibid.*, p. 30), j'ai essayé de rédiger des questions « neutres », car je considère que les questions « engagées » trouvent leur logique surtout si elles sont suivies par un accompagnement du chercheur dans le cadre d'une démarche de type *empowerment*. Le fait que l'expérience se déroule au sein de l'environnement de travail m'a aussi influencée à poser des questions « neutres ». Les apprenants étant dépendants de leur entreprise du point de vue de leur revenu, j'ai sciemment évité des questions qui pourraient créer des tensions entre les employés et entre les employés et leur employeur. Néanmoins, certaines tâches données aux apprenants leur permettaient de s'exprimer à propos des changements au sein de l'entreprise. C'était la tâche de vacances après la deuxième semaine : « Préparer une présentation sur Power Point autour du sujet « Proposer une innovation pour l'entreprise (quelles idées vous avez pour l'amélioration de l'entreprise) ». La présenter pendant le cours », ainsi que leur relation avec leur travail. Par exemple, la tâche pour la deuxième séance était : « Écrire un texte à propos de son travail ; métier : Introduction Description du travail, votre rôle dans l'entreprise, conclusion »<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Les résultats sont analysés dans la partie 3 « Analyse didactique de la situation d'enseignement ».

Lors de mes entretiens avec les apprenants, j'utilise le mot « expérience ». En revanche, je n'ai pas cherché à expliquer en quoi consistait le projet d'un point de vue académique. Mon intention était de leur permettre de concevoir l'expérience didactique comme un projet d'apprentissage dans un sens non-académique, sans qu'ils se préoccupent de savoir s'ils étaient en train de faire les choses selon mes préférences, et donc pendant les séances j'utilisais le mot « cours ». Pour moi, il s'agissait d'observer l'évolution de chaque apprenant et les éléments théoriques ont été introduits progressivement par le moyen des tâches et des thématiques travaillées. Je n'ai pas considéré pertinent d'informer « par avance » les apprenants des détails de ma recherche car moi-même je les ignorais encore pour certains, et une explication partielle ou même erronée de ma part se serait avérée contreproductive, dans le sens où les apprenants auraient pu avoir des attitudes dirigées vers la satisfaction de mes éventuelles attentes.

L'une des premières questions que j'ai posée aux apprenants était : « [P]our vous qu'est-ce que représente la langue française ? ». Cette question assez vague est en lien avec la thématique des « valeurs attribuées au français » abordée par Jeanneret (2010, p. 31). Les réponses reçues indiquent que, pour ces apprenants, la langue française n'a pas de valeur symbolique particulière, mais une valeur strictement fonctionnelle, en tant que moyen de communication, notamment pour travailler. Seulement An indique activement une utilisation du français en dehors du cadre professionnel mais toujours fonctionnel, cet apprenant mentionne qu'il utilise le français quand il amène ses enfants « au sport », en général, il dit que la langue française « c'est juste pour travailler » :

#### **Extrait d'entretien avec An**

- 3 Av ah e d'accord et pour vous qu'est-ce que représente la langue française
- 4 An envie de la quotidienne avec XXX- donc on est en suisse c'est là on parle français
- 5 Av [mm] c'est la vie vous avez dit ou envie ah envie vous avez dit comment utilisez vous la langue française
- 6 An pas beaucoup c'est juste pour travailler
- 7 Av c'est juste pour travailler (( ?))
- 8 An voilà ee à maison on parle l'italienne
- 9 Av ah d'accord et après vos amis aussi xxx
- 10 An voilà nos amis . majorité parle toujours italienne [mm] c'est au travail plutôt français [mm] et puis .. au sport avec xxx j'amène mes enfants au sport [mm] donc là-bas on parle plutôt le français

Cette déclaration coïncide avec l'information fournie par Ba, An en tant que chef d'équipe doit utiliser le français, notamment pour parler avec les gens qui leur reçoivent lors des déplacements pour l'installation des matériaux. Il est important souligner que le personnel qui travaille avec la partie bureaucratique dans l'entreprise est francophone.

Quant à Ri, la seule mention d'utilisation du français au dehors du travail se réfère à l'activité faire les courses (« pour le marché ») :

#### **Extrait d'entretien avec Ri**

21 Av (mm) merci ah alors comment utilisez-vous la langue française vous utilisez . ici seulement ici au travail

22 Ri oui

23 Av au dehors non

24 Ri ee quand j'achète quelque chose (mm) par exemple à la maison non j'utilise pas (mm) ee avec la famille en Suisse j'utilise pas (mm) . j'utilise e pour le marché pour les choses d'ici

25 Av et vous n'a pas d'amis qui parle français

26 Ri non pas beaucoup

Un trait commun entre An et Ri est le fait qu'ils possèdent des cercles d'amis avec qui ils communiquent dans leur L1. An dit : « voilà nos amis . majorité parle toujours italienne » tandis que Ri se limite à répondre « non pas beaucoup » quand je lui demande s'il parle français avec ses amis. Ce « cercle d'amis » correspond à une des plusieurs « sphères d'activité » où se déroule le « processus de construction, déconstruction et reconstruction (...) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur » (Dubar, 2010, p. 10, cité dans Jeanneret & Zeiter, 2014, p. 64).

Les trois apprenants affirment utiliser leur L1 dans l'environnement domestique, An le dit pendant l'entretien (« à maison on parle l'italienne »), le même pour Ri (« par exemple à la maison non j'utilise pas ») et Vi (« ma maison moi femme moi fils toute hablo espagnol non parla français »). Sur la base de leurs déclarations, je peux confirmer que les objectifs exprimés par les apprenants coïncident, partiellement avec les objectifs présentés par leur chef. Je commence avec un extrait de l'entretien avec An :

11 Av [mm] d'accord merci ee la quatrième question comment aimeriez-vous utiliser la langue française ?

12 An alors j'aimerais bien moi utiliser la pour déjà écrire . savoir écrire correctement [mm] et puis .. mais améliorer aussi le parler

Comme Ba l'avait déjà souligné, An n'est pas au courant de ses plans pour l'avenir au sein de l'entreprise. Plus tard dans l'expérience, j'ai constaté que cela représentait pour moi une limitation importante car je considère que si An était au courant de ses potentielles responsabilités, il serait éventuellement plus motivé et avec un niveau d'investissement plus élevé. Jeanneret et Zeiter l'ont souligné, l'investissement dans l'appropriation est lié à la façon dont le sujet construit son identité et le sens qu'il donne à l'appropriation en tant que telle (ibid., p. 70). Dans l'exemple analysé par les auteures, l'apprenante considérait que « maîtriser la langue, c'est s'intégrer » (ibid.). Je cherche donc à bien identifier la différence importante entre cette apprenante (étudiante universitaire) et mes apprenants, qui tout au long de l'expérience n'ont pas fait référence à des problèmes d'intégration. A propos de cela, Remysen, citant Labov, constate que « l'inconfort devant sa propre langue est plus courant chez les locuteurs appartenant à la classe moyenne ainsi que chez les femmes » (Remysen, 2018, p. 36). Je peux renforcer cette idée en reprenant l'article de Heller, où elle remarque que même parmi les étudiants étrangers (issus de la communauté somalienne), les filles rencontrent plus d'obstacles car les pratiques culturelles (musique hip-hop) et sportives (basketball) répandues entre les jeunes africains favorisent une plus grande intégration des garçons, et cela malgré leur bonne performance à l'école (ibid., pp. 270 – 271). Les clichés positifs attribués aux africains sont finalement plutôt associés aux garçons qu'aux filles : « *keepers of the European standard and simultaneously anti-colonialist, anti-racist warriors, street-wise and cool* » (ibid., p. 279). J'expliquerai plus en détail, dans la partie dédiée à l'analyse sociolinguistique, comment les profils sociaux des apprenants ont influencé l'expérience. En général, j'ai eu l'impression que les apprenants ne rencontraient pas de problèmes d'intégration (au moins d'un point de vue subjectif).

Par rapport aux objectifs de Ri, la réponse à ma question est moins claire, je dois le diriger :

30 Av comment aimeriez-vous utiliser la langue française ?

31 Ri ee ((il rit))

32 Av vous pouvez xxx- cette question vous pouvez répondre comme je voudrais utiliser la langue française pour parler couramment pour

33 Ri oui oui x-x-xx c'est ça pour parler correctement (mm) et

34 Av écrire

35 Ri écrire aussi oui

Il s'agit donc d'une situation où ni l'apprenant Ri ni son chef Ba ont des objectifs bien définis. Malgré cela, je crois que les tâches données ont pu réveiller un intérêt chez Ri d'amélioration de son niveau de français.

Finalement pour Vi, l'objectif correspond à celui indiqué par Ba, comprendre des instructions en français :

55 Av comment aimeriez-vous comment vous voulez apprendre la langue française ?

56 Vi e non comprendo que tu m'as dit e [ah] e pour le travail beaucoup importante para moi e parce que N Monsieur P parla française solo français e para mien e beaucoup difficile e comprendre e xxx- dire aujourd'hui faire [mm] ta ta-ta-ta et xxx je ne comprends bien [mm] e

Vi est collègue et aussi ami d'An (c'est grâce à An que Vi a été embauché dans l'entreprise). Les connaissances passives de l'italien permettent à Vi de comprendre quelques instructions de Ba ainsi que communiquer avec An, avec l'aide du mélange de langues mentionnés (Vi étant hispanophone et An possédant également des compétences en espagnol à l'orale). Il rencontre des difficultés quand il doit parler, par exemple avec les employés francophones de l'entreprise. Comme la plupart de son travail se fait à l'extérieur, avec An, il ne semble pas que la question de la langue affecte de manière importante son travail.

Ce premier groupe de réponses me permet de comprendre, en partie, quels sont les éléments qui peuvent influencer dans leur motivation et leur investissement. Dans le contexte de la méthode directe, Puren problématise la question de la motivation chez les élèves de l'enseignement obligatoire en France. L'auteur mentionne deux types de motivation, la *motivation immédiate* qui est la plus efficace chez les jeunes élèves et qui se traduit en « plaisir de la nouveauté, de la participation au travail collectif, de la découverte personnelle, du jeu... », en contraste avec la motivation dite *médiate* ou *instrumentale*. Comme exemple de motivation médiate, Puren mentionne l'utilisation post-scolaire de la langue étrangère (1985, p. 74). Dans notre expérience les apprenants sont dans la motivation médiate, ils désirent améliorer leur français pour mieux travailler. Il existe comme j'ai souligné, un élément externe, l'« imposition » de leur chef qui peut être comprise comme une autre motivation médiate (d'accepter cette décision et en conséquence donner une bonne image professionnelle).

Néanmoins, cette hypothèse est moins probable dans la mesure où les apprenants n'ont manifesté ni n'ont donné des indices d'une participation à contrecœur dans l'expérience.

Une différence importante entre An et Ri d'un côté, et Vi d'un autre, se réfère à la question du « pouvoir » et de l'« impuissance » et sa relation avec la maîtrise de langue française. Ce point a été également mentionné par Jeanneret (2010, p. 32).

Je peux constater que la maîtrise de la langue par An et Ri, bien qu'imparfaite, est pour le moment suffisante pour accomplir leurs tâches usuelles ainsi que pour communiquer avec leur chef. La situation avec Vi est assez différente : il est le seul qui, pendant l'entretien, déclare qu'apprendre le français oral est pour lui *fondamental*.

### **Extrait d'entretien avec Vi**

108 Av ah d'accord de jusqu'au ici [mm] e est-ce que vous avez des questions des commentaires à propos de cette expérience didactique à propos de ce cours ?

109 Vi ee ah e minimum . appel et comprendre . ce cours non tu m'as dit le course [mm] et que ee para moi beaucoup importante comprendre et appelle ((xx)) le travail tu comprends

110 Av oui pour vous l'importance c'est comprendre [oui] et après parler

111 Vi oui exactement x-x-xx l'écriture ?

112 Av non (( ?))

113 Vi para me non importante

114 Av ah d'accord

115 Vi si N ou P dit non non écrit important écrit ((il rit)) pero para mi importante . comprend [mm] et appel [mm] fondamentale

Son insécurité est liée à sa position professionnelle, le fait que Vi soit plus âgé que ses collègues et en même temps le plus « jeune » dans l'entreprise (il y travaille depuis quelques mois) lui met dans une situation plus précaire. Il cherche donc à améliorer rapidement son niveau de français pour pouvoir s'établir dans l'entreprise jusqu'à l'âge de sa retraite :

82 Vi ee non comprend non comprend bien para mi beaucoup importante ((xx)) entreprise et c'est travail [mm] parce que e j'ai soixante année ee quatre ans retraite [mm] si je non continion l'entreprise xxx- et beaucoup importante continuer quatre ans cinq ans e [mm] je non ((xx)) tout ee la question ee (xx)) no bien ee referent à l'entrepri [mm] ((rires))

Cette mise en contexte me permet de comprendre que « le sujet, en fonction de la position qu'il occupe, est soumis à certaines forces ou contraintes spécifiques par rapport auxquelles ses actions prennent sens » (Jeanneret, *ibid.*, p. 33).

J'ai aussi cherché à savoir si les apprenants avaient eu des expériences didactiques préalables dans la langue française. Tous les trois ont eu, au moins dans un certain moment de leur vie un contact, même que parfois très ponctuel avec des cours en français.

L'apprenant An déclare avoir arrêté après seulement deux séances malgré le fait qu'il habite en Suisse depuis l'âge de quinze ans :

22 Av d'accord et combien d'année vous apprenez le français

23 An moi je suis arrivé à l'âge de quinze ans

24 Av quand vous avez de quinze ans

25 An quinze ans oui [mm] mais j'ai toujours travaillé avec les italiens et puis à la maison italien aussi [mm] c'est pour ça aussi . mon français il est un peu e

26 Av ça va ((rises)) mais . vous prenez le cours de français ou juste vous apprenez vous-même ?

27 An j'avais commencé le cours de français

28 Av oui

29 An comme .. disez le monsieur c'était bonjour je m'appelle après deux séances j'ai arrêté

Vi eu sa première expérience didactique en français assez tard, à l'âge de 59 ans. Il a suivi deux mois de cours à l'Université populaire de Genève car il voulait apprendre la langue. Il m'a informé qu'il avait abandonné les cours parce qu'il était trop fatigué pour suivre des cours dans les horaires disponibles (après sa journée de travail).

116 Av et vous avez commencez apprendre le français à quel âge

117 Vi ee

118 Av soixante xxx- cinquante

119 Vi soixante neuf ((il rit)) cinquante neuf non non

120 Av [mm] et c'était seulement deux mois de cours de français après c'est tout

121 Vi exactement [mm] oui . ma maison moi femme moi fils<sup>29</sup> toute hablo  
español non parla français [mm] non c'est parla français x-x-xx problème ((il  
rit))

L'apprenant Ri est celui avec une exposition didactique plus longue, il a suivi des cours de français lorsqu'il était lycéen au Portugal. Cela explique en partie, pourquoi l'écart à l'écrit entre Ri et An n'est pas très grand. Cependant, il déclare avoir tout oublié :

94 Av ah juste des mots comme ça (mm) vocabulaire. et vous voulez aussi  
écrire correctement parce que vous avez appris le français où ?

95 Ri e je e j'ai appris un petit peu au Portugal à l'école

96 Av à l'école ah d'accord

97 Ri oue mais ouff ((il rit )) après j'ai oublié de tout

98 Av combien d'années vous apprenez à l'école ?

99 Ri e trois

100 Av trois ans

101 Ri oui

102 Av quand vous étiez au lycée

103 Ri oui oui

En faisant une analyse ex-post de ces expériences, je peux mieux les lier à leur motivation exprimée et à leur investissement démontré pendant et après l'expérience. An par exemple, décrit son cours de français préalable d'une façon négative : « c'était bonjour je m'appelle après deux séances j'ai arrêté ». Cette description laisse percevoir un contenu didactique qui ne correspondait aux attentes de l'apprenant probablement car An déclare ne pas rencontrer des problèmes dans la compréhension orale :

48 Av et par exemple quand vous écrivez vous avez quelques de fautes

49 An voilà sûrement oui ((xx))

50 Av et surtout ça sera la grammaire conjugaison de verbes tout ça

51 An [mm] tout ça

52 Av [mm] et pour parler vous comprenez bien vous comprenez toute suite

53 An oui tout tout

---

<sup>29</sup> Dans le cas de Vi, ses enfants déjà adultes habitent en Espagne. Il n'a probablement pas trouvé les mots pour l'expliquer d'une façon rapide.

Lors de la présentation de la méthodologie plurilingue intégrée, Maurer et Puren ont souligné l'importance d'un autre élément qui caractérise cette méthodologie qui est celui de la rupture avec la notion de « besoins langagiers » (2019, p. 246). Ceux-ci sont typiquement conçus sur des situations qui auront lieu seulement à moyen ou long terme ou sur des situations qui sont déjà passées en ignorant les besoins immédiats des apprenants (ibid., p. 247). Cela peut expliquer pourquoi An résume son expérience avec la phrase « le monsieur c'était bonjour je m'appelle après deux séances j'ai arrêté ». Effectivement, pour quelqu'un qui habite en Suisse depuis l'âge de quinze ans ce contenu ne semble pas adapté à ses besoins immédiats.

Son approche à la langue est très fonctionnelle, An est surtout intéressé au résultat final de l'expérience, il dit « je voudrais juste commencer pour voir le résultat final ». De ma perspective d'enseignante cela me semble contradictoire avec son objectif didactique qui est d'« écrire correctement et aussi parler ». A propos des trois dimensions décrites par Py (2004), l'efficacité est surtout ciblée par les dimensions *système* et *tâche* (ibid., pp. 5-7) lorsque l'écrire et parler correctement revient à la dimension *norme*. Or, dans le cas d'An il pense déjà au résultat final quand son objectif didactique est plutôt lié au processus didactique, dans la mesure où une adéquation aux normes grammaticales et d'orthographe est, selon moi, un processus lent et qui « emporte sur la cohésion du système et sur l'efficacité de la communication » (ibid., p. 6). Pour An en tant qu'apprenant, il est normal que cette problématique lui échappe car son processus d'appropriation s'est fait « sur le tas ». Comme j'ai montré, An parle sans difficultés et il comprend sans problèmes les dialogues dont il prend partie, pour lui le défi c'est d'écrire et parler *correctement* pour éviter les corrections de son chef.

32 Av d'accord et . est-ce que vous avez de questions, commentaires à propos de cette expérience qu' on va faire ?

33 An non l'expérience je voudrais juste commencer pour voir le résultat final

34 Av alors comme j'ai compris votre objectif c'est bien écrire

35 An voilà . correctement et aussi parler parce que j'ai mon patron qui est en bas qui me corrige toujours ((xx)) ((rires)) donc voilà

Une contradiction importante se révèle également lors de mon entretien avec Ri. Le premier objectif mentionné par lui c'est « écrire », mais au moment d'expliquer quel type de difficulté il rencontre, Ri donne l'exemple d'une situation d'expression orale :

78 Av non ? mm mais je veux pour comprendre bien votre but c'est quoi ça sera votre but pour la langue française pour le cours qu'est-ce que vous voudriez vraiment travailler sur focaliser sur quoi

79 Ri e écrire

80 Av pour écrire ?

81 Ri oui former des phrases parce que de fois pour parler avec le patron ou par exemple avec C c'est difficile pour moi parce que ee pour pour essayer dire par exemple ça c'est une chaise (mm) maintenant je sais mais avant non (ah) il y a beaucoup de de .. je sais un petit peu tout mais pas tout tu sais les noms de la chose

82 Av ah les noms de la chose au travail ou en général

83 Ri non au travail je connais un petit peu mais ee (mm) par exemple nom de ça je sais pas j'ai dit

84 Av ça ?

85 Ri non ça c'est la l'autre j'ai dit du spray

86 Av oui ça c'est spray

87 Ri oui mais ça ça c'est

88 Av feutre

89 Ri oui ça s'appelle comme ça ?

90 Av ah ça c'est stylo

91 Ri stylo oui je sais qu'il y a un stylo un crayon oui et ça c'est la même chose stylo

92 Av ça c'est feutre

93 Ri oui je connais pas

Comme montré plus haut, le chef Ba considère que An et Ri doivent améliorer leurs compétences d'expression écrite. Néanmoins, les possibilités réelles d'utilisation écrite de la langue sont très réduites tant au niveau personnel que professionnel. An a parlé pendant l'entretien de son utilisation du français écrit :

36 Av vous utilisez le xxx écrire en travail par exemple écrire xxx vous écrivez d'email où ?

37 An alors on écrit tout le soir à propos de jour

38 Av ah vous écrivez tout le soir (( ?))

- 39 An tout le soir ((x)) tout ce qu'on fait
- 40 Av ah d'accord
- 41 An mais . c'est ça [mm] dans notre xxx on a groupe
- 42 Av oui
- 43 An et puis on écrit toujours tout le soir j'ai écrit tous qu'on fait du matin au soir par exemple
- 44 Av [mm] et vous écrivez ça sur e-mail ou par whatsapp ou
- 45 An par groupe . oui c'est comme espèce d'e-mail
- 46 Av ah d'accord
- 47 An on a tous ensemble [mm] à la société donc on écrit tous ensemble

Considérant ces différents objectifs (An et Ri visent l'écriture), ainsi qu'en considérant leurs différents niveaux, il m'est apparu plus approprié d'organiser des séances séparées pour que Vi puisse développer ses capacités de compréhension et d'expression orales.

## **2 Analyse sociolinguistique de la situation d'enseignement-apprentissage**

Dans cette partie je souhaite approfondir l'analyse sociolinguistique de la situation d'enseignement-apprentissage qui a été déjà abordée lors de l'analyse des productions des apprenants. En particulier sur la performance et investissement des apprenants pendant les séances et leur arrière-fond socio-économique.

Le contexte social est indissociable du processus d'appropriation linguistique. Comme le soulignent Bulea & Jeanneret (2007, p. 96),

[d]ans les processus de construction de l'interlangue, c'est-à-dire d'une compétence transitoire dans la langue cible, les ressources peuvent s'abstraire progressivement des contextes dans lesquels elles ont été élaborées et acquérir une certaine autonomie. On pourrait peut-être parler d'une sorte de sédimentarisation progressive de la ressource qui s'autonomiserait progressivement en s'éloignant des contextes dans lesquels elle est devenue ressource.

Cela veut dire qu'en favorisant une plus grande variété de situations où les apprenants peuvent agir, ceux-ci vont progressivement acquérir plus de compétences en L2 qui, selon le processus de reconfiguration mentionné plus haut, vont devenir de façon plus ou moins stable partie du répertoire langagier de l'apprenant. Ce répertoire élargi (avec d'autres compétences également acquises) va à son tour, favoriser l'élargissement des possibilités d'interactions sociales. Il s'agit d'une adaptation du raisonnement d'apprentissage en boucle favorisé par Le Boterf (2008, p. 132), qui souligne que les expériences en tant que telles ne suffisent pas pour la construction des compétences : « [il faut l'intervention de boucles réflexives pour que ce qui est ou a été vécu devienne une expérience » (ibid., p. 133).

Avant de montrer plus en détail comment la situation de chaque apprenant a favorisé ou limité ce processus de construction, je présenterai les positionnements de leur directeur, puisque c'est ce dernier qui a initié la situation didactique qui nous intéresse. Une telle situation n'existe en effet pas en dehors de son contexte, qui la structure fortement, comme on le verra.

### **2.1 Des objectifs de l'entreprise à la relation didactique**

En général, Ba s'est montré très ouvert à l'expérience didactique. En faisant allusion à l'idée de la Prof. Zeiter, il dit : « j'ai trouvé que c'est une super idée parce que je trouve que c'est très

bien être ancré dans leur quotidien ». Il souligne que cette expérience sera utile pour lui au niveau professionnel mais aussi pour les apprenants à titre individuel (pour leur avenir) :

2 Ba donc voilà donc ça c'est le premier objectif c'est qu'ils soient capables dans un français on va dire simple (oui) mais de se comprendre entre eux d'être en interaction pour que moi je n'ai pas besoin de faire l'interface pour chacun (mm) et puis après il y a une dimension qui n'est pas pour moi mais vu que toutes les personnes qui arrivent de l'étranger je sais pas combien de temps ils vont travailler chez moi peut-être que Ri qui a 28 ans il dit dans trois quatre ans écoute Ba moi j'ai fait mon temps chez toi (mm) bah je trouve important dans ma position d'employeur de donner à chacun de mes collaborateurs un moyen de faire une autre chose plus tard (oui) peut-être qu'ils resteront avec moi vingt ans et je suis très content mais voilà je n'en sais rien (oui) mais que si An il a quarante-deux ans si dans dix ans il part d'ici bah j'aimerais qu'il puisse avoir acquis un niveau de français supérieur qui lui permet de postuler à un autre travail (mm) plus facilement (mm) donc il y a ces deux objectifs mais ça ce sont mes objectifs eux ils n'ont formulé aucun il n'y a pas eu demande de leur part c'est pour moi que c'est important (mm) qu'ils élèvent leur niveau en français (oui) qui c'est la langue de tous les jours et deux qu'ils améliorent qui puissent garantir la communication interpersonnelle (mm)

Par ces propos je peux identifier deux objectifs principaux exprimés par Ba. D'un côté, Ba étant italophone, fait « l'interface » entre les employés et cela l'oblige à intervenir dans des situations où normalement tel ne serait pas nécessaire. L'amélioration de la communication, « se comprendre entre eux d'être en interaction » est le premier but de cette expérience pour Ba. Il s'agit d'un objectif de nature essentiellement pratique.

D'un autre côté j'identifie un aspect plutôt lié à la personnalité de Ba et ses convictions. Ba considère « important dans ma position d'employeur de donner à chacun de mes collaborateurs un moyen de faire une autre chose plus tard (...) peut-être qu'ils resteront avec moi vingt ans et je suis très content mais voilà je n'en sais rien ». Nous sommes dans une logique comparable à celle de l'engagement social de la part de l'employeur. Cette préoccupation de la part de Ba peut être liée aux questions plus larges de la langue en tant que telle et sa fonction sociale, comme par exemple l'employabilité.

Dans une perspective sociologique, Bourdieu et Boltanski (1975, p. 2) définissent la langue comme « la langue officielle d'une entité politique (...) tenue pour la seule légitime, (...)

produite par des agents ayant l'autorité pour écrire (...) et garantie par l'autorité d'un corps de spécialistes, chargés d'inculquer (au moins) le respect du code linguistique et de sanctionner les manquements ». Reprenant Saussure, les auteurs présentent la langue comme un « ensemble de conventions sociales rendant possible la communication entre tous ceux qui les acceptent » (ibid., p. 3). Cependant, cet ensemble se limitant à la langue officielle, elle « est la condition de la production et même de la domination symbolique » (ibid.). Du point de vue individuel, la langue peut être conçue comme un « répertoire de possibilités énonciatives » (Zeiter, 2019<sup>30</sup>). Il s'agit ici d'un phénomène complexe et en constante évolution car intrinsèquement liée à l'agir social du locuteur. Compris comme « un tout, qui recouvre toutes les langues, tous les dialectes, styles, registres, codes et routines qui caractérisent l'interaction quotidienne. » (Busch, 2013, p. 21, citée dans Zeiter, 2019), le répertoire est ainsi mobilisé et construit dans les diverses situations qui caractérisent l'agir social de la personne (ibid.).

Cette double perspective me permet de comprendre le décalage qui existe entre la langue « standard », formalisée et relativement stable, et la langue « individuelle » qui est variée et en constant changement. Cette fonction de légitimation que revêt la langue officielle explique en partie le phénomène de pression sociale qui existe chez les personnes en situation de migration et d'appropriation de cette langue : « à la fois preuve et prérequis de l'intégration, [cette appropriation] prouve par là même [l']adéquation [de la personne] à la norme dominante » (ibid.). C'est donc à ce niveau que la notion de répertoire individuel en construction se heurte celle de langue considérée comme légitime et entre en résonance avec la notion d'intégration, en particulier professionnelle : pour que le répertoire soit jugé adéquat pour occuper certains emplois, il est nécessaire qu'il se rapproche au maximum de la norme légitime, et c'est à ce niveau que l'appropriation langagière entre en jeu.

Pour mieux faire comprendre mon analyse à propos de la relation entre Ba et les apprenants, je me permets de citer Duchêne qui, dans ses articles (2009 et 2011), met en évidence le rôle de la langue dans le monde professionnel. Le travail de Duchêne contribue aussi au développement de l'aspect praxéologique de ma recherche dans le sens où nous pouvons le lier aux « transformations profondes attestées au cours de ces deux dernières décennies au sein des formes de productivité et de l'organisation du travail » (Fillietaz, 2009, p. 2). Pour Duchêne le plurilinguisme,

---

<sup>30</sup> <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/168-deconstruire-la-motivation-pour-rencontrer-le-desir-de-langue->.

apparaît à la fois comme une nécessité pratique – la nouvelle économie tendant à se constituer sous forme de réseaux transnationaux atteignant un public multinational et de facto plurilingue – et une "commodité". Interagir dans la langue du client est un facteur marketing essentiel et le recrutement de personnel plurilingue un avantage en termes de coûts (2009, p. 127);

L'auteur poursuit en affirmant qu'« [i]l est donc fondamental de réfléchir aux liens existants entre les processus de standardisation des pratiques, le choix des langues et les lois du marché » (ibid., p. 128). Dans le cas qui fait l'objet de mon étude, je peux constater que les flux migratoires à partir de l'Europe du sud vers la Suisse sont assez répandus et correspondent donc « à la loi du marché », car ces travailleurs, le plus souvent peu ou pas qualifiés, n'ayant pas des opportunités de travail dans leurs pays d'origine sont contraints à chercher du travail ailleurs. Dans la perspective de l'employeur, Ba a aussi un intérêt à les engager car la main d'œuvre locale n'est pas seulement plus chère mais aussi plus rare. Normalement, les travailleurs locaux évitent les travaux manuels de ce type.

Sur la base des informations données par Ba, il semble qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de problème dans l'entreprise au niveau de l'accomplissement du travail. Au niveau du « résultat » et de la réalisation des tâches, le travail actuel n'est pas affecté par des erreurs de communication au sein du groupe. À aucun moment Ba ne l'a mentionné et il explique que les apprenants entre eux communiquent dans un mélange de langues :

35 Av mais entre eux ils parlent alors . français. ou espagnol portugais mélangé

36 Ba oui un peu de tout . tout ce mélange x-x

Les objectifs exprimés par Ba sont pratiques. D'un côté, il espère ne pas faire l'interface entre les employés et, d'un autre, il souhaite déléguer de nouvelles responsabilités à An. Ceuci peut être traduit comme la recherche d'une plus grande autonomie et, en même temps, de plus de productivité et de flexibilité, ces deux derniers éléments étant soulignés par Duchêne comme des *contraintes institutionnelles* résultant d'une nouvelle économie qui « confère au travail langagier une place grandissante dans les espaces de travail » (ibid., p. 127).

Dans leur ouvrage dédié à ce sujet, *Le travail autonome*, Liquète et Maury (2007, p. 11) soulignent que l'autonomie est une qualité de plus en plus nécessaire dans le monde actuel en raison de l'augmentation de la complexité et de la vitesse des changements, qui exigent des

acteurs une plus grande capacité d'adaptation<sup>31</sup>. Duchêne établit un équilibre entre ces deux pôles : « c'est bien toujours avec une visée de productivité que logique économique et logique ergonomique s'articulent » (2009, p. 133).

Dans un autre article, le même auteur en analysant la situation des employés d'un aéroport en Suisse, arrive à la conclusion que

[c]eux qui sont en possession de ces compétences langagières aléatoires sont de manière prédominante des migrants employé-e-s dans des secteurs de moins grande visibilité sociale. Leurs compétences langagières ne sont pas considérées comme dignes d'être reconnues (elles ne donnent pas accès à des positions désirables) ; elles sont cependant inventoriées et convocables - en ce sens exploitables - lorsque l'institution en a besoin, ceci afin de mener à bien ses activités (2011, p. 102).

Cette situation s'explique, en partie, par l'idéologie fondamentalement monolingue héritée des régimes politiques découlant de la création des Etats-Nation (ibid.). Je peux constater que malgré le fait que Ba et An soient des locuteurs italophones et que Vi possède certaines connaissances passives de cette langue, c'est le français, comme langue dominante dans notre région, qui occupe la place de langue de travail pas seulement à l'extérieur mais aussi à l'intérieur de l'entreprise. Il se peut que leur intégration géographique (canton de Vaud) mais aussi économique (clients francophones) détermine la langue de travail à l'intérieur de l'entreprise.

En poursuivant l'entretien avec Ba, une première constatation très importante se réfère au fait que les apprenants « n'ont formulé aucun [objectif] » et qu'« il n'y a pas eu demande de leur part ». Je peux donc observer comment la relation de pouvoir qui existe entre Ba et les employés se manifeste, les employés étant mis devant un fait accompli : ils peuvent difficilement refuser leur participation dans l'expérience didactique même en l'absence d'une négociation préalable entre eux et leur chef sans que leur refus soit perçu d'une façon négative. Le fait que les apprenants se trouvent dans une situation hiérarchique peut limiter leur liberté de choix, dans le cas, et heureusement je n'ai pas eu l'impression que les apprenants participaient contre leur gré.

---

<sup>31</sup> Cependant, je ne peux pas suivre ces auteurs lorsqu'ils considèrent l'autonomie comme une « attitude » (ibid., p. 14). Considérer l'autonomie comme une attitude est à mon avis peu utile à l'objectif recherché, la littérature disponible ne nous permet pas d'utiliser ce terme d'une façon claire et les auteurs de cet ouvrage ne clarifient pas non plus.

Pour m'expliquer comment il voyait cette expérience, Ba établit une « hiérarchie » linguistique, décrivant An comme le plus avancé et Vi le moins. Pour Ri, le plus jeune au sein de l'entreprise, j'ai pu comprendre qu'il communique mieux que Vi :

26 Ba on va dire une heure trente c'est le maximum (mm) on va dire je peux bloquer une heure trente les trois ici (mm) ensemble voilà et puis après si vous avez après on va le rendre l'explication pourquoi je le fais (mm) et si vous leur donnez un travail à la maison à faire (oui) je pense chacun peut s'engager à le faire mais ça il faudrait que vous voyez les niveaux de langue effectivement qui sont fort différents entre Vi . qui est . pratiquement aucune compétences en français très très faible et puis ee An qui parle correctement mais qui écrit pas encore (mm) voilà

27 Av et Ri il est .. pour parler et pour écrire c'est ça va c'est moyen ?

28 Ba je suis incapable de répondre à ça [oui] parce que j'ai pas de compétence scolaire pour vous dire où se trouve x- le niveau

Et aussi :

Vi il a soixante ans il a un très mauvais niveau de français donc si lui il peut déjà . à la fin de l'année . déchiffrer et comprendre Le Matin sans être capable de l'écrire on aura déjà passé un palier énorme (mm) parce que en franç- xxx- je ne parle pas en espagnol mais en français il est pratiquement analphabète donc vous allez pas pouvoir faire des miracles non mais oui vous voyez ce que je veux dire (oui)

Ici je peux voir comment Ba établit un lien entre l'alphabétisation, c'est-à-dire le fait de savoir lire et écrire, et son niveau global de maîtrise du français. Au niveau oral, Vi est, selon Ba, « très mauvais ». Par cette analyse Ba part du principe qu'il est important pour Vi de pouvoir lire un journal orienté vers un public populaire en français par exemple, Ba considère le journal Le Matin « un quotidien de base », qui correspond à avec « un type de niveau linguistique imaginé », tandis que des autres publications comme Le Temps ou Le Monde Diplomatique exigeraient de Vi un autre niveau de maîtrise de la langue. Lors de l'analyse de mon entretien avec Vi, j'essayerai de montrer comment ce dernier conçoit ses propres priorités au niveau d'appropriation.

Dans un premier moment, les objectifs affichés par Ba étaient assez généraux et il m'avait informée que c'était à moi, avec Prof. Zeiter, de définir les objectifs d'apprentissage. Cependant, plus loin dans la discussion, Ba m'a expliqué quel était son plan pour l'avenir,

particulièrement pour An car il est « le plus formé de notre équipe » (au niveau professionnel) :

il va donner des ordres pour vers le bas (oui) il va être en interaction . avec les clients pour comprendre les informations données et leur retransmettre plus loin (ah) donc pour lui c'est la clé de maîtriser la langue (mm) bah enfin il la maîtrise vous verrez voilà mais d'arriver à plus de subtilité encore parce qu'il est interaction avec les clients (oui) mais surtout il doit comprendre tous les concepts toutes les choses pour pouvoir les retransmettre dessous (mm) parce que s'il a pas bien compris mal interprété mal transmis (mm) le résultat du travail est faux

Ba précise qu'à l'heure actuelle le contact avec les clients se fait par le personnel francophone de l'entreprise. Néanmoins, je peux donc constater que à cause d'une possible augmentation du nombre d'employés « c'est que quand il y aura deux équipes c'est lui qui sera en charge », Ba souhaite déléguer certaines de ses activités à An, qui en tant que chef d'équipe et qui se trouve souvent en contact direct avec les clients (ou les employés de leurs clients) sur les divers chantiers, doit être capable de comprendre et d'interagir avec eux pour identifier leurs besoins et messages, et par la suite de faire passer le message à ses collègues de chantier ou à ses supérieurs. En plus, l'apprenant An doit aussi être capable de comprendre et de rédiger des textes simples. L'extrait suivant montre que cet objectif est en effet plus compliqué qu'il ne semble :

41 Av oui mais An il parle correctement en français mais c'est juste ee il n'écrit xxx- je comprends pas trop bien qu'est-ce qu'il a besoin An il a besoin de parler et d'écrire

42 Ba alors dans son travail futur il est pas encore au courant ((il rit)) [ah] il est en bas mais dans son travail futur An il devra aussi passer par l'écrit (...) quand vous faites un chantier comme ça ce qu'on appelle une fois par semaine la réunion de chantier (...) quand vous avez une séance (mm) il y a procès-verbal de la séance (oui) donc on le reçoit par e-mail il faut lire (mm) donc il faut être capable je peux vous donner un deux exemples (d'accord) voilà il faut être capable de le comprendre pour dire mais attendez c'est pas ce qui a été discuté à la séance donc il faut pouvoir répondre à l'architecte on n'a pas en train faire cher monsieur veuillez agréer mais on est en train dire monsieur veuillez prendre note (...) donc lui il va passer par des e-mails (mm) de correspondance (oui d'accord) donc on va dire qu'An et Ri c'est la même la même le même objectif

pour les deux se comprendre de pouvoir interagir par e-mail dans un français simple (mm) mais sans trop de fautes d'orthographe

Il me semble que ce que Ba appelle « la réunion de chantier » exigerait d'An un peu plus que des compétences de base à l'écrit. Avec cette description donnée par Ba, je peux organiser les tâches de la façon suivante : tout d'abord An doit participer à cette réunion, il doit donc bien comprendre et bien s'exprimer à l'oral et il doit éventuellement prendre des notes personnelles. Par la suite il recevrait un courriel avec le procès-verbal qu'il devrait lire et interpréter pour faire le lien entre ce qui a été convenu lors de la réunion et le texte du PV. Finalement, An doit pouvoir rédiger un texte destiné à une personne à l'extérieur de l'entreprise (dans notre exemple il s'agissait d'un architecte). En plus de compétences au niveau communicationnel, An doit avoir des compétences au niveau de la gestion des priorités (identifier quels sujets méritent être retenus et lesquels doivent être discutés ou pas). Peut-être que, parce que Ba n'était pas sûr de la possibilité de son plan de se concrétiser, il a omis de le révéler à An, « *alors dans son travail futur il est pas encore au courant* ».

Je ne connais pas la raison qui a amené Ba à décider de ne pas informer An de ses plans. Cela peut s'expliquer par l'hypothèse suivante. Ba considère comme incertain qu'An atteigne le niveau nécessaire pour bien accomplir les tâches envisagées. De cette manière l'expérience peut fonctionner pour Ba comme un test pour évaluer la progression d'An sans que cela soit perçu par ce dernier comme une obligation ou un stress supplémentaire. Cette situation garantit en même temps une certaine marge de manœuvre à Ba, car il n'a pas besoin de faire une offre formelle à An. En plus, An ne serait pas frustré en cas d'échec de l'expérience. Cette hypothèse prend en compte les préoccupations de productivité et flexibilité mentionnées plus haut.

Comme objectifs globaux envisagés pour An et pour Ri, Ba mentionne l'amélioration de la communication écrite tandis que pour Vi il s'agit pratiquement de la communication orale :

44 Ba oui comme type de littéra xxx- comme type de langue (oui) comme niveau de langue on est dans le dans x-x e-mail (mm) et pour Vi c'est principalement de l'oralité

À ce point de l'entretien je peux comprendre que les situations d'utilisation du français par les apprenants sont ponctuelles. Tous les trois sont des travailleurs manuels, la communication avec les clients se fait, à l'heure actuelle, par les chefs et collègues francophones. En plus, Ri travaille seul dans l'atelier tandis que An et Vi travaillent ensemble. Plus tard pendant l'expérience, j'apprends qu'An et Vi communiquent surtout en espagnol pendant leurs travaux. Ba utilise également l'italien pour clarifier ou permettre la communication quand cela se révèle

nécessaire. Ce contexte peu favorable à l'immersion<sup>32</sup>, ne représente toutefois pas un problème majeur d'un point de vue didactique, parce que l'application de la méthode dite naturelle<sup>33</sup> ne fait pas partie de ma recherche<sup>34</sup>, qui a pour objectif principal l'exploration de l'appropriation langagière en prenant en considération le milieu social des apprenants tel qu'il existe au moment de l'expérience. Mon objectif est sensiblement différent et implique l'utilisation de plusieurs méthodes et approches comme moyen de favoriser l'appropriation de la langue française dans leurs environnements sociaux actuels, ainsi que l'éventuel élargissement de ces environnements par le biais d'un processus de réflexion – autonomisation.

Selon ces extraits et en prenant comme référence le tableau créé par Puren (2004, p. 16), je considère que les objectifs exprimés par Ba sont plus complexes que sa première réponse ne le laisse croire. Dans le cas de Vi, il me semble que le besoin principal est celui de la communication (bien comprendre les instructions reçues) mais également, dans une moindre mesure, de s'exprimer (pour éviter que Ba ne soit l'interface entre eux). Pour An, Ba envisage des activités qui exigent à la fois des compétences orientées vers la communication (recevoir des informations des clients et les retransmettre), la norme linguistique (répondre à des courriels sans trop de fautes), et action (gérer les courriels, détecter des éventuelles divergences sur un travail à faire et le clarifier avec la personne de contact). L'apprenant Ri est celui pour lequel Ba semble voir le moins clairement les objectifs, peut-être parce qu'il est dans l'entreprise depuis peu de temps (moins d'un an) ou car il a un niveau de français suffisant pour son travail quotidien (en règle générale Ri travaille seul donc la communication ne constitue pas un

---

<sup>32</sup> L'immersion selon Alavainio, correspond à une méthode pédagogique développée au Canada francophone dans les années 1960 [qui] essaye d'imiter cette acquisition naturelle d'une langue seconde (2017, p. 14).

<sup>33</sup> Par méthode naturelle (et en conséquence, la méthode d'immersion), je comprends quelque chose qui ne doit pas être confondue avec l'appropriation par l'agir social, malgré le fait que les deux perspectives se basent sur des situations du type authentiques. La méthode naturelle n'était pas conçue comme une méthode orientée vers l'action mais toujours vers la communication (surtout orale) : « Parlez, faites parler, il en restera toujours quelque chose » (Puren, 1988, p. 74). Dans le passage de la méthode naturelle vers la méthode directe, des instructions officielles ont pris leurs distances « contre la tentation de l'empirisme » (ibid., p. 75) qui constituait une partie du fondement théorique de la méthode naturelle. L'élément plus important qui me permet de distinguer les deux outils, se réfère à l'élément réflexif qui est central dans la conception de l'agir social et qui dans la méthode naturelle n'existe pas, en détriment d'une acquisition plutôt « inconsciente » de la langue cible. Comme Puren l'a souligné : « [S]i la traduction est restée jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle compatible en théorie avec la « méthode naturelle », c'est parce que la pratique orale de la langue étrangère était conçue comme une sorte de traduction mentale inconsciente et instantanée : la traduction, pourrait-on dire, restait le moyen privilégié de l'apprentissage parce qu'elle en était aussi conçue comme la fin » (ibid., p. 30). Je constate que cette préoccupation de « traduire », ou au moins, de posséder un niveau comparable entre la L1 et la langue cible, reste une préoccupation pour ceux qui appliquent une méthode d'immersion : « [L]es élèves étudient au début les matières en langue d'immersion, et plus tard la même matière est enseignée en langue maternelle pour que les élèves apprennent les termes en toutes les deux langues. (Buss et Laurén 2007 [1998] : 31, cités par Alavainio, ibid., p. 15).

<sup>34</sup> La méthode d'immersion est normalement favorisée chez les enfants (Alavainio, 2017, p. 17) et elle cible plutôt une acquisition en opposition à l'apprentissage (ibid., p. 10) ce qui n'est pas l'objectif de mon expérience (qui vise l'appropriation).

problème d'actualité). Je peux constater que Ba « colle » Ri aux objectifs d'An, éventuellement pour simplifier l'organisation pratique de l'expérience, dans la mesure où le temps disponible a été une préoccupation soulevée lors de l'entretien. Il s'agit éventuellement d'un moyen de ne pas exclure Ri de l'expérience même si aucun objectif spécifique n'a pas été prévu.

Ces objectifs indiqués par Ba ont été repris de façon plus ou moins globale pour la préparation des séances avec les apprenants, car ils coïncidaient avec les objectifs que ces derniers exprimaient. Cependant, il est important souligner que tant An que Ri ont indiqué également des objectifs d'amélioration de leur expression orale. J'y reviendrai dans la partie suivante, dédiée aux entretiens avec les apprenants.

Un élément important à souligner se réfère à la grande liberté, du point de vue organisationnel et didactique, accordée par l'entreprise pour le déroulement de cette expérience. Je trouve que cet aspect est important dans la mesure où j'ai pu, en toute liberté, organiser les séances selon les préoccupations théoriques et pratiques que je trouvais pertinentes. La seule contrainte importante était liée au nombre d'heures libres pour les séances qui était limitée à 1 : 30 par semaine :

mais c'est clair que je peux pas les libérer dix heures dans la semaine (oui) parce que pour moi c'est dix heures des chiffres d'affaires (mm) pas possible ou si vous faites fois trois et bah c'est trente heure de travail c'est presque un ouvrier qui disparaît (oui) pour ça j'ai pas les moyens de faire ça (mm) donc après pour voir pour vous si ça suffit ou pas vous pouvez dire bah non moi une heure et demi par semaine avec trois personnes ça me suffit pas j'ai besoin beaucoup plus donc c'est des modalités qu'on n'a pas du tout discuté avec Madame Zeiter donc voilà.

S'agissant d'une organisation du type entrepreneurial avec des ressources dédiées, le temps disponible avec les apprenants se voit forcément limité. Comme Duchêne le souligne, l'Etat propose des formations linguistiques du type généraliste (2009, p. 162), peu adaptées aux besoins des apprenants. Ba fait la même constatation en faisant référence aux formations disponibles dans le secteur privé,

donc ça sert à rien aller au cours de Migros pour parler de Stefan Zweig ou n'importe quel auteur il faut être au quotidien de pouvoir lire un journal e de voilà c'est ça la demande mais c'est clair que je peux pas les libérer dix heures dans la semaine

Ces formations du type généraliste proposées par l'Etat mais également par des institutions privées, a comme conséquence l'acceptation de la compétence langagière comme essentiellement individuelle (Duchêne, 2009, p. 160). C'est donc à l'employé et, éventuellement, à son entreprise de financer et d'organiser une formation qui soit adaptée aux besoins spécifiques de l'apprenant.

En réponse à ma question « de quelle manière pensez-vous participer à ce projet ? », Ba répond : « je suis très volontiers votre référent ici pour discuter et pour répondre à vos questions éventuelles et participer à la dimension pédagogique de votre travail, mais *dans les séances de cours*, pour moi c'est absent, autrement je le fais moi-même le cours de français ». Sa réponse m'a laissée en quelque sorte avec des doutes car je n'étais pas sûre du degré auquel l'expérience didactique pourrait s'intégrer dans les activités professionnelles des apprenants, ce qui constitue une limitation importante, surtout dans une perspective praxéologique. La question du temps de travail en tant que ressource économique (chiffres d'affaires) a été également mentionnée plus haut pendant l'entretien, ce qui veut dire que je ne me sentais pas très à l'aise pour demander davantage de leur temps de travail pour effectuer éventuellement des expériences au sein de l'entreprise. Comme son entretien l'a démontré, une partie de l'investissement fait par Ba s'explique par des raisons professionnelles (avec An) tandis qu'une autre partie est due à des motivations de nature éthique / sociale (c'est le cas de Ri). Pour Vi, il s'agit en partie des raisons professionnelles (Ba perdrait moins de temps pour s'expliquer) mais au même temps social (Vi est un *main d'œuvre*, pas un *parole d'œuvre*, dans ce sens le fait qu'il communique déjà avec An et qu'il est proche de l'âge de la retraite rendent cette formation linguistique en quelque sorte « non-obligatoire » pour l'accomplissement de ses activités quotidiennes). Il est donc compréhensible que Ba veuille limiter le nombre d'heures dépensées avec l'expérience. Ba a par ailleurs proposé que cette expérience soit rémunérée. La rémunération a été convenue sur la base du nombre de séances effectivement réalisées. En revanche, le suivi à distance pendant la période de confinement n'a pas été rémunéré dans le sens où cette période m'a semblé être plus utile pour moi dans le cadre de ma recherche que pour les apprenants (surtout An et Ri). Cet aspect est un point important, car il montre que le travail mené avec les apprenants a été valorisé par tous ceux qui ont été impliqués dans sa conception. L'ambiance en général dans l'entreprise était très agréable.

## 2.2 Positionnements des apprenants

### 2.2.1 Le projet de An

Le projet d'apprentissage d'An était pour moi le plus complexe. Les attentes de son chef étaient élevées au niveau professionnel et au même temps An ignorait quels étaient ces objectifs.

En tant qu'enseignante, c'était chez An que j'ai ressenti plus de résistance à participer dans l'expérience didactique. Cet apprenant a accompli moins des tâches que les autres, parfois par des raisons familiales, parfois par des raisons qui m'échappent. Son attitude pendant les séances était également plus défensive par rapport aux corrections des fautes et il a également participé moins à l'expérience dans sa période « à distance ».

Sur la base de son parcours socio-économique, je cherche à comprendre les raisons de cette performance. Il se peut qu'An ne s'est pas investi davantage car l'élément *intentionnalité* faisait défaut. Le Boterf considère l'*intention* comme un concept qui vient enrichir la démarche réflexive (2008, p. 56) car elle permet de mieux corriger des erreurs par le moyen de « plusieurs boucles de rétroaction » qui permettent à l'actant de découvrir si son échec est le résultat d'une « erreur de visée, d'une erreur technique ou de stratégie d'intervention ou d'une erreur de persistance dans la satisfaction d'une attente irréaliste » (Saint-Arnaud, 2003, cité dans Le Boterf, Ibid., p. 57). Dans le cas en question, l'attente d'An (parler et écrire sans fautes) peut se révéler irréaliste si l'apprenant ne connaît pas les détails de son propre objectif.

Puisque An ignore les plans de son chef Ba, il n'est pas surprenant qu'au fur et au mesure que les séances avancent (surtout lors du passage des séances physiques vers les séances à distance), An va s'investir de moins en moins car il peut considérer ce type d'investissement comme non prioritaire en comparaison avec ses autres responsabilités professionnelles et familiales. Une autre possibilité de réponse se réfère à mon rôle et mon image en tant qu'enseignante. Je soulève cette hypothèse car An, pendant les séances, se montrait moins ouvert en ce qui concerne la correction des fautes. Il se peut que moi-même, en tant qu'enseignante non-francophone ne possédait pas à ses yeux la légitimité nécessaire pour le corriger, dans le sens où ma maîtrise du français ne correspond pas forcément à l'image « d'authenticité » que l'apprenant se fait de la langue et de son apprentissage<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Plusieurs articles existent à propos de la question de la légitimité d'un point de vue sociolinguistique. A titre d'exemple je cite Jaffe, A (2005) Corse radiophonique élaboré et évaluation populaire : perspectives corses sur le purisme linguistique, *langage et société*, 2. Je ne développe pas ce sujet car il est très vaste et assez éloigné de l'objectif premier de ma recherche.

En continuant l'analyse d'An, sa situation socio-économique me paraît stable. Il semble être à l'aise de sa situation professionnelle ainsi que très fier de ses qualités en tant que professionnel. Je considère que cela peut jouer un rôle important dans le sens où normalement les travailleurs manuels avec une certaine expérience sont connus pour « avoir toujours du travail ». Cela veut dire que dans le cas d'An, l'insécurité linguistique considérée comme « la quête non réussie de légitimité » (Francard, 1993 cité par Remysen, 2018, p. 28) jouerait un rôle moindre. La légitimité étant définie à son tour comme le « fait de se sentir plus ou moins bien dans une langue, dans un « parler » » (Busch, 2013 citée par Zeiter, 2018, p. 278). Dans son ensemble, je peux soulever l'hypothèse que la situation de stabilité vécue par An favorise plutôt la manutention de sa situation actuelle au niveau langagier.

### **2.2.2 Le projet de Ri**

Dans le cas de Ri, je suis en présence d'une situation avec des points en communs avec An mais au même temps des points différents qui lui mettent dans une position plus fragile sous l'angle socio-économique. Au moment de mon expérience, An a 46 ans et Ri 31, il habite en Suisse depuis 5 ans et demi. Donc une période importante mais plus courte que celle d'An, cela est « officialisé » par le pouvoir de l'état car Ri possède un « simple » permis de séjour en Suisse. En plus, il s'agit de sa première année dans l'entreprise. Cette expérience plus courte chez l'entreprise se reflète par exemple, dans le fait que son chef ne lui avait pas envisagé un objectif didactique précis.

De façon similaire à An, Ri exprime sa satisfaction dans son travail actuel et d'un point de vue plus large, rien ne me permet de penser à une « attitude négative vis-à-vis de la communauté des locuteurs », Ri exprimant même sa satisfaction de pouvoir y travailler et y vivre avec sa famille. Néanmoins, je ne considère pas qu'il existe chez eux, une « volonté d'assimilation sociale ». Si je compare, par exemple, avec le contenu de l'entretien biographique mené par Zeiter (2016) avec un autre locuteur d'origine portugaise qui déclare : « c'était bien c'était très bien je me suis senti chez moi (...) pour la première fois » (ibid., p. 28), je peux établir un lien entre la « représentation de lui-même comme intellectuel dominant » qui facilite son processus d'appropriation langagière au sein de l'université (ibid., p. 30), chose que je n'ai pas pu constater dans les déclarations de Ri car cet apprenant n'exprime pas une volonté d'intégration, il semble être déjà intégré selon ses objectifs personnels. Comme j'ai pu montrer par son travail écrit, Ri donne image très claire de comment il se sent en Suisse :

« J'ai déjà migré dans trois pays: L'Espagne, l'Allemagne et la Suisse. Oú je me suis senti plus chez moi c'est en Suisse parce que j'ai la possibilite de prendre ma famille avec moi et il ya beaucoup de portugais. »

Ri renforce cette image en disant qu'ici il peut rencontrer des portugais de le même âge que lui. Il s'agit d'une situation assez différente du cas présenté par Zeiter, où le sujet semble être dans un premier moment, sans orientation claire de son avenir et se considère dans une position d'infériorité socio-économique (2016, p. 27), la perception qu'il a de sa communauté linguistique est très négative (ibid., p. 26).

Jusqu'à quel point l'absence d'« agirs sociaux satisfaisants et légitimants » (ibid.) impactent l'appropriation linguistique est une question que j'explore davantage dans la partie finale de ce travail.

### 2.2.3 Le projet de Vi

La situation de cet apprenant me permet de comparer les apprenants qui sont dans une situation de stabilité (An et Ri) avec la situation d'un autre qui se trouve dans une situation plus instable, pas seulement du point de vue linguistique mais également socio-économique.

Vi est le plus âgé parmi les trois (il a 60 ans au moment de l'expérience), d'origine argentine, il a vécu plusieurs années en Espagne avant d'arriver en Suisse. Malgré le fait d'avoir plus d'années de vie en Suisse que Ri, Vi est celui qui a la maîtrise la plus faible de la langue française. Il a été engagé dans l'entreprise par le biais d'An, qui est ami à lui.

L'âge de la retraite pour les hommes en Suisse étant 65 ans, Vi a comme objectif de rester dans cette entreprise jusqu'à l'âge de la retraite pour, après, rentrer en Espagne. Il s'agit d'un objectif de moyen terme mais bien défini et relativement simple à réussir. Pour cette raison Vi considère très important montrer une bonne performance à son chef.

Vi est celui que semble avoir les conditions plus précaires en Suisse, il habite à Genève, donc assez loin de son entreprise et il fait une partie du trajet en transports publics (l'autre partie il fait en voiture avec An). Sa femme habite avec lui et elle ne parle pas le français. Contrairement aux autres apprenants, Vi déclare ne pas avoir des liaisons avec la communauté hispanophone en Suisse. Il mentionne seulement son ancien employeur et un ami péruvien comme exemples des liens avec sa communauté linguistique. Je peux donc affirmer que d'un point de vue social, son centre d'intérêt est plutôt en Espagne, où habitent ses enfants déjà adultes et ses petits-enfants. A la cinquième séance, Vi a fait une présentation où il raconte ses vacances en Espagne, où il rencontre sa famille. D'un point de vue économique, il a besoin de rester en Suisse pour y

travailler. Cette situation me semble être bien vécue par l'apprenant qui a exprimé sa satisfaction de travailler pour Ba.

Cette situation, que je peux décrire comme plus précaire par rapport aux autres apprenants, peut aussi donner lieu à ce qu'Alexandre désigne comme l'« émergence », qui correspond à « [la] transformation, création, apparition de quelque chose de nouveau et de différent de ce que l'on pouvait prévoir à partir de la seule considération des parties composantes ». Pour l'auteur, cette émergence demande d'abord un *état de précarité*, l'actant étant plongé dans un état de rupture (2003, p. 217). En citant Mead, Alexandre explique que « [q]uand on met les choses ensemble, il se produit quelque chose qui n'était pas là avant » (ibid., p. 217). En effet, l'apprenant Vi est celui qui a suivi des études pendant plus d'années que ses collègues de travail. Il a dû abandonner les études pour pouvoir travailler. Dans son cas particulier, je considère que mettre « les choses ensemble » revient à récupérer l'expérience de Vi dans son rôle d'étudiant et le donner un nouveau sens, dans le cas actuel, par son investissement dans l'expérience didactique. Son objectif est plus concret que celui des autres apprenants, lui donnant un plus fort sens d'intentionnalité selon les termes décrits plus haut. Et cela même pendant notre période de séances à distance, où l'apprenant déclarait être moins motivé. Je peux observer comment la présence d'un objectif plus clair peut aider un apprenant à surmonter un éventuel manque de motivation.

Pour ces raisons je considère que l'expérience avec Vi a été celle qui a montré plus des résultats pratiques. Car je peux comprendre de façon plus nette, comment l'agir social dans le sens wébérien de ce qu'on appelle la « sociologie compréhensive »<sup>36</sup> est fondamentale dans le processus d'appropriation langagier. Le déjà-là de l'apprenant, pas seulement langagier mais également social a été mobilisé par lui pour réussir dans son objectif, lui aussi, pas langagier mais social (la langue étant un moyen pour y parvenir).

---

<sup>36</sup> Projet BaSES. Dernière consultation le 25 mars 2020 (<https://wp.unil.ch/bases/2013/08/max-weber-et-la-sociologie-comprehensive/>).

### 3 Analyse didactique de la situation d'enseignement-apprentissage

Un trait commun parmi les trois outils présentés au début de ce travail – la méthode communicative, la perspective actionnelle et la méthodologie plurilingue intégrée – se réfère à leur ouverture en ce qui concerne leur mise en pratique. Contrairement à certaines méthodes plus rigides (MAV/MAO, méthode directe), les moyens mobilisés ici m'ont permis d'adapter mon niveau d'expérience dans le terrain aux besoins didactiques mais aussi d'affiner les objectifs de ma recherche. Afin de mieux identifier la manière dont l'articulation de ces moyens didactiques a fonctionné, j'analyserai ici la trajectoire des participants durant les onze leçons que nous avons partagées. Je commencerai par An et Ri, qui travaillaient ensemble, avant de parler de Vi.

#### 3.1 La trajectoire de An et Ri

Comme mentionné plus haut, l'objectif principal de ces deux apprenants passe par l'amélioration de leur capacité d'expression écrite. Leur première tâche consistait à rédiger des courriels type (« Prendre un rendez-vous », « Déplacer un rdv », « Annuler un rdv » et « Demander des vacances ») qui à mon avis, pourraient leur être utiles dans leur vie pratique. Lors de la séance, nous avons étudié les temps verbaux de base (le présent, le passé composé et l'imparfait). Étant plus usuels, savoir comment employer ces temps verbaux me paraissait très important comme objectif global pour l'expérience.

##### **Courriels type envoyés par Ri**

###### Prendre un rendez-vous:

Bonjour monsieur Bi, j' aimerais prendre un rendez-vous avec vous, êtes-vous disponible le vendredi 13 à 18h?

###### Déplacer un rendez-vous:

Bonjour monsieur Bi, j' ai eu un imprévu je ne pourrais pas être présent le 13. Povons nous déplacer notre rendez-vous?

###### Annuler un rendez-vous:

Bonjour monsieur Bi, j' ai eu un imprévu je ne pourrais pas être présent le 13. Povons nous annuler notre rendez-vous?

###### Demander des vacances:

Bonjour monsieur Ni, j'aimerais prendre des vacances la première semaine de Aout, c'est possible?

Ces courriels ont été rédigés par Ri à la maison et comportent quelques fautes, notamment au niveau d'accentuation des mots<sup>37</sup>. J'ai pu constater que Ri (An étant absent par des raisons familiales) sait utiliser de façon adéquate les temps verbaux le plus usuels mêmes s'il ignore leur explication théorique. Cela montre qu'en partie, l'appropriation par l'agir social a des effets réels sur son niveau de maîtrise de la langue. Il a employé correctement le passé composé et le conditionnel. Les messages remplissent leurs fonctions d'un point de vue communicatif et constituent un premier pas dans la communication par courriel, les apprenants n'étant pas habitués à utiliser cet outil.

La séance qui suit a été dédiée à l'étude du passé composé. La tâche donnée consistait également à écrire un texte, cette fois à propos de leur métier. Mon idée c'était de leur pousser à écrire tout en gardant un lien avec leur activité professionnelle, pour leur permettre également de développer leur vocabulaire professionnel et, plus important, pour favoriser la construction d'une identité professionnelle (Le Boterf, 2008, p. 60). Selon cet auteur, l'identité professionnelle « n'est pas répéter un descriptif de poste ou de fonction. L'identité professionnelle, c'est la façon dont un professionnel habite son métier, dont il l'interprète personnellement, dont il lui donne du sens. ». Dans l'extrait ci-dessous je peux voir que Ri est satisfait de son travail :

### **Texte de Ri**

Je travaille dans le domaine des panneaux acoustique.

Un panneau acoustique est composé par de la laine de verre, de la fibre de verre de chaque côté et un tissu de finition choisi par le client.

Les panneaux servent à réduire le bruit d'une pièce et en plus, peut avoir un aspect décoratif.

Je m'occupe de prendre les mesures, coller les matériaux et couper les barres d'aluminium pour assembler les cadres.

C'est un travail minutieux mais qui me donne beaucoup de plaisir.

En général le texte me semble bien structuré et le vocabulaire utilisé est assez adapté. Ici, il y a un seul mot qui est mal placé, il s'agit du mot « *definition* ». Initialement, je n'avais pas compris le sens de ce mot mais avec l'aide d'un moteur de recherche j'ai compris que le mot visé était « de finition » (concernant les tissus industriels). Ri m'a expliqué qu'en portugais, le mot *definição* existe, pour cette raison il écrivait de cette manière. En gardant à l'esprit les critiques de Maurer et Puren à la méthode directe (2019, p. 241), qui avait comme principe qu'« une

---

<sup>37</sup> J'observe que Ri ne sait ou n'a pas l'habitude d'utiliser le correcteur du Word.

langue étrangère était considéré comme source d'erreurs par interférences. Ce qui a conduit, entre autres, (...) à la stricte exclusion de la langue de première socialisation ». Je n'ai en aucun moment dissuadé aux apprenants d'abandonner l'utilisation de leurs L1 respectives au sein de leurs maisons. Les possibles interférences de la L1 dans l'apprentissage de la L2 n'ont pas eu lieu. Je montrerai dans l'analyse des exercices liés à la MPI, comment le vocabulaire identique et similaire est très abondant entre les langues latines, cela à mon avis peut réduire l'insécurité linguistique selon la formule de Remysen « celle-ci apparaîtra seulement si le locuteur poursuit l'objectif de maîtriser le modèle normatif » (2018, p. 49).

Pour la troisième séance j'ai continué avec des activités qui visaient élargir leur vocabulaire en parlant des outils de travail. J'ai choisi cette thématique car, lors de son entretien, Ri avait mentionné qu'il ne connaissait pas le nom des certains objets utilisés par lui dans son quotidien. Comme activité pour la semaine, j'ai essayé de leur donner une première activité du type « agir social ». Les apprenants étaient censés trouver une activité sociale dans laquelle ils pourraient participer. L'idée ici consistait à motiver les apprenants à élargir leurs interactions sociales qui leur permettront d'utiliser le français et éventuellement, leur pousser vers un élargissement par eux-mêmes de ce genre d'interaction. Les deux apprenants ont accompli cette tâche d'une façon relativement aboutie. An a entamé une conversation en français avec l'entraîneur francophone de taekwondo de ses enfants tandis que Ri a parlé en français avec un français lors d'une soirée où il avait essentiellement des personnes de nationalité portugaise. Je pense que les deux, mais surtout Ri, ont apprécié cette tâche, car ils ont pu utiliser la L2 dans une situation qui va au-delà des nécessités de chaque jour, Ri a pu parler de ses intérêts personnels.

Comme il s'agissait de notre dernière séance avant les fêtes de fin d'année, je leur ai donné comme objectif la préparation d'une présentation qui a eu comme sujet « Proposer une innovation pour l'entreprise (quelles idées vous avez pour l'amélioration de l'entreprise) ». Cette tâche avait comme objectif développer la capacité réflexive des apprenants et également leur permettre de penser leur travail en tant qu'entreprise / groupe et pas seulement dans une perspective strictement individuelle. J'étais contente de voir que les deux ont participé dans cette activité avec enthousiasme. Les apprenants m'ont fait une brève présentation de leurs idées. J'ai choisi de ne pas proposer la présence de leur chef pour garder leur liberté de parole, seulement un des apprenants était à l'aise pour montrer à leur chef ses suggestions. Je copie ici en format anonyme leurs présentations :

**Idées pour améliorer l'entreprise:**

- Augmenter le nombre d'ouvriers.

- Plus de présence sur les chantiers
- Avoir plus de congé
- Avoir du bon matériel pour mieux travailler
- Faire une liste de tous le matériel besoin avant de partir sur les chantiers
- Respecter les horaires demandé

**Projet - Propositions pour l'entreprise, 9 janvier Pour améliorer la productivité:**

- acheter des machines plus efficaces et precises qui peut faire deux ou trois tâches au même temps
- augmenter les salaires aux employés, cela nous motive a produire plus

Réduire les coûts:

- économiser de l'essence, par exemple, quand on va chercher des nouveaux matériaux faire une liste de tout ce qu'on a besoin. Comme ça on évite de faire des allés retour.

- essayer de reutiliser des matériaux Devenir plus concurrentiel:

- faire plus de publicité, par exemple, sur les voitures de l'entreprise, au dépôt mettre de la publicité dehors et aussi sur internet

- trouver des nouveaux clients Établir des nouveaux partenariats et des nouvelles relations:

- faire des presentations pour montrer la qualité et variété de nos produits Augmenter les chiffres d'affaires et améliorer la rentabilité

- Avoir plus de ventes

- réduire les coûts

- plus de clients

Parmi les suggestions les plus intéressantes, je peux mentionner la préparation des listes des matériaux / outils qui permettrait à l'entreprise de gagner du temps et de l'argent en évitant des allers-retours lors d'achats ou de déplacements aux chantiers. Un des apprenants a aussi indiqué la possibilité d'améliorer la visibilité de l'entreprise par le biais de publicités sur leurs voitures de service et leurs espaces physiques (entrepôt). J'ai reçu leurs listes avec les propositions sur des fichiers du type .doc et .pdf. Visiblement les apprenants n'ont pas pensé à faire une présentation avec l'aide d'un fichier .ppt ce que je considère normal puisqu'ils ne sont pas habitués à faire des présentations et ils ne savaient pas en quoi consiste une présentation sur PowerPoint.

Cette activité m'a permis d'établir une relation importante entre le niveau d'éducation numérique et la capacité d'appropriation langagière des apprenants. Cela concerne le risque de se « reproduire les inégalités sous-jacentes à notre société » (Zeiter, 2018, p. 212). Les apprenants ayant commencé à travailler très tôt dans des métiers manuels (15 ans pour An et 17 pour Ri), ils n'ont pas eu l'opportunité de se familiariser avec l'utilisation des ordinateurs. Dans ce contexte, mon travail didactique doit prendre en compte ces limitations mais sans renoncer à l'utilisation des outils numériques, qui sont aujourd'hui difficilement contournables dans certaines tâches du quotidien.

La reprise des séances a commencé avec des activités du type compréhension orale et écriture. L'objectif principal était de stimuler les apprenants à détecter leurs propres erreurs. J'ai aussi donné comme tâche une simulation de publication sur le réseau social LinkedIn. Les apprenants ne connaissaient pas ce réseau social, il s'agit donc d'une communication sous un autre registre qu'à mon avis pourrait être intéressant pour eux. Seulement un des apprenants a fait cet exercice. J'étais satisfaite de son travail, car la structure de la publication (avec photo), le message principal (du type publicitaire) ainsi que le niveau de formalisme utilisé (avec salutation et dans un ton amical) étaient tous conformes à l'espace professionnel qui correspond à ce réseau social :

Bonjour

Je vous présente le nouveau tissu pour les panneaux Apico

ce tissu existe en plusieurs couleurs que nous pouvons utiliser pour mettre sur les panneaux et  
reduire le bruit et pouvons aussi décorer une pièce.

C'est un nouveautissu et ses respetives couleurs qui arriveront en 2020

J'espere qu'il vous l'aimez

Selon le tableau comprenant les orientations principales de la tâche, conçu par Puren (2004), je peux concevoir cet exercice comme orienté vers la langue et le produit, dans le sens où l'apprenant ne doit pas seulement utiliser un langage correct du point de vue de la *norme*, mais également atteindre une « adéquation culturelle du rapport forme / sens » (ibid., p. 16).

Lors de la cinquième séance, j'ai choisi de travailler sur un autre type de situation. Il s'agissait de les aider à exprimer leur avis d'une façon plus efficace. Pour cela je leur ai proposé un débat autour de la phrase « *L'homme n'est pas fait pour travailler. La preuve c'est que ça le fatigue* ». Chaque apprenant devrait défendre une position *pour* ou *contre* avec l'aide d'une liste d'expressions normalement utilisées pour l'expression des opinions (« à mon avis », « je trouve que », « je suis contre », etc.). J'ai choisi cette tâche car An, dans ses responsabilités à l'avenir, aura besoin de bien exprimer son accord ou désaccord lors des « réunions de chantier ». Le

choix de cette phrase s'est basé sur deux considérations. Elle est écrite dans un ton léger et le sujet, « polémique », permet un débat vif entre les deux parties. D'un autre côté et en faisant le lien avec notre partie théorique, cette phrase permet aux apprenants de penser « le travail » en tant que concept abstrait, sa relation avec l'homme et en conséquence, avec la société. Comme dans la PA, et aussi selon les considérations de nature praxéologique, la réflexivité joue un rôle central chez Le Boterf pour le développement de la compétence. Par « réflexivité », l'auteur désigne la distanciation ou recul entre l'individu et la situation, les pratiques et les ressources (2008, p. 55). L'auteur indique en termes pratiques, qu'il doit exister une claire séparation entre les « moments d'apprentissage de la capacité réflexive et les moments d'évaluation » (ibid., p. 61). La liberté de parole est donc un élément très important à prendre en considération lors de la préparation d'une séance à but réflexif. L'intention se situe quant à elle en amont de la pratique et toutes deux doivent être « objets de réflexion » (ibid.).

Tant An que Ri n'étaient pas d'accord avec la phrase, ils pensent que l'homme a été fait pour travailler pour pouvoir vivre et nourrir sa famille. Pour cette raison j'avais donné aux apprenants une position que chacun devrait défendre, pour qu'ils puissent appliquer les expressions qui leur ont été fournies, Ri devait être contre l'affirmation et An pour. Je considère que défendre la position « pour » était plus compliqué car elle allait dans le sens contraire de leur avis, raison pour laquelle j'ai confié à An, qui possède une plus grande maîtrise à l'oral, la tâche de présenter des arguments en faveur de la phrase). Ce débat n'a pas été enregistré mais j'ai pris quelques notes sur leur performance. An s'est montré plus à l'aise pour s'exprimer et défendre sa position. An a argumenté qu'en tant que riche, il n'aurait plus besoin de travailler. Pour Ri le travail était nécessaire pour bien vivre et nourrir la famille, il n'a pas développé d'arguments pour justifier le travail comme quelque chose de bien en tant que tel, il s'est mis d'accord avec An car s'il était riche Ri aussi ne travaillerait pas. Cette conclusion me permet de comprendre que pour les apprenants, le concept de travail est exclusivement lié au travail rémunéré par autrui. Car même en étant plus riches, ils très probablement travailleraient dans des autres projets, selon leurs intérêts et objectifs personnels. Le débat s'est passé dans une atmosphère positive, les apprenants ont exprimé leur satisfaction en le faire.

Pour la sixième séance, j'ai utilisé une vidéo disponible sur YouTube qui est en relation avec leur métier. Il s'agissait d'un vidéo d'un charpentier du sud de la France qui parle de son activité. J'ai choisi cette vidéo car le professionnel qui parle n'est pas un apprenti (comme dans plusieurs vidéos disponibles en ligne), mais un homme âgé de 38 ans et qui travaille depuis ses 19 ans. Je pars du principe que les apprenants peuvent mieux s'identifier avec son parcours. Ce

que nous raconte le charpentier de la vidéo est en plus, très proche de mes objectifs de réflexivité au niveau praxéologique. Il déclare que

« pour devenir charpentier, il y a plusieurs méthodes, soit on apprend sur le tas donc on passe pas par les études, les études sont là pour peut-être accélérer un petit peu les connaissances (...) et j'apprends aujourd'hui parce que chaque chantier est différent et on réfléchit à des solutions différentes ».

Les apprenants ont rencontré des difficultés à comprendre la vidéo. L'homme qui parlait était de la région Bordeaux et son accent était aussi une nouveauté pour les apprenants. Cette exposition à une variété linguistique me semble importante, de façon à permettre aux apprenants de mettre en question leurs propres connaissances de la langue, notamment pour An qui habite depuis longtemps en Suisse. Car il se peut qu'à l'avenir les apprenants soient confrontés à des interactions avec des francophones d'autres régions, soit dans le contact avec les clients, ou encore à l'arrivée des nouveaux collègues. Cette déstabilisation peut éventuellement amener à un état d'insécurité langagière. L'insécurité comme situation de précarité peut être surmontée quand l'actant « retrouve une cohérence entre ses mouvements perturbés et le niveau intentionnel, seul capable de donner vraiment un sens à ce qu'il fait » (Alexandre, 2003, p. 218). Ce processus de reconfiguration se trouvent chez Jeanneret (2010) dans sa réflexion sur les « représentations que se font les étudiantes de ce dont elles ont besoin, de leurs objectifs d'apprentissage, etc. » (ibid., p. 35) qui aboutissent éventuellement à une « reconstruction identitaire » (ibid., p. 43). Zeiter développe cette idée en relevant que le « processus de légitimation » qui permet au locuteur de dépasser cette situation « dépend (...) à la fois des représentations de la personne, et donc des socialisations antérieures, et du milieu dans lequel elle s'insère à un moment donné de sa trajectoire » (Zeiter, 2018, p. 248), ce qui correspond me semble-t-il, au retour à la cohérence selon la formulation d'Alexandre. Ces considérations d'ordre théorique m'amènent à viser une déstabilisation qui, par le biais de l'expérience didactique, peut permettre aux apprenants de reconfigurer leurs ressources langagières et non-langagières. Pour que cela puisse avoir lieu, l'apprenant doit donner du sens à ce phénomène. Une simple confrontation avec une variété de langue ne suffit pas s'elle est faite d'une façon isolée, je considère que c'est l'expérience didactique dans son ensemble qui peut favoriser ce processus de reconfiguration par la confrontation avec des autres variétés linguistiques, registres et champs lexicaux.

La séance qui a eu lieu après avait comme objectif didactique de stimuler leur réflexion au niveau de la méthode d'apprentissage. Selon un article de Puren, l'autonomie en tant que processus oscille entre deux pôles, le premier issu de la tradition empiriste anglo-saxonne et le

deuxième qui trouve son origine dans la tradition rationaliste française. La différence entre ces deux pôles réside dans le fait que pour le premier l'autonomisation est responsabilité de l'apprenant, et « on se contente de proposer aux apprenants à la fois des dispositifs leur permettant de travailler leur autonomie, et des conseils pour la travailler » (2010, p. 4). Pour l'autre, des activités spécifiques d'autonomisation sont proposés « donnant lieu ensuite à une réflexion explicite et systématique sur les compétences mises en œuvre et à mettre en œuvre » (ibid.). Dans ce contexte je leur ai demandé de créer un « Calendrier d'apprentissage de la langue française ». Je n'ai pas donné de consignes spécifiques par rapport au contenu de ce calendrier, je me suis limitée à leur dire qu'ils devraient écrire leurs objectifs d'apprentissage et comment ils allaient procéder pour les atteindre. Dans un premier moment, je voulais observer quelles initiatives les apprenants pouvaient prendre avant de leur présenter des méthodologies de travail comme partie du processus d'autonomisation envisagé dans l'expérience.

Généralement, les auteurs s'appuient sur l'étymologie pour décrire l'autonomie comme « la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), en conformité avec sa propre loi (*nomos*) » (Liquète et Maury, 2007, p. 23). Or il se peut qu'un apprenant ait déjà acquis un certain degré d'autonomie en matière de compréhension écrite, mais qu'il en possède très peu en matière de rédaction. Contrairement aux auteurs (ibid., p. 24), je ne mets donc pas en opposition (du moins pas du point de vue didactique) la capacité de l'apprenant à déterminer ses propres normes et sa capacité à suivre des normes qui lui sont imposées. À mon sens, l'autonomie passe plutôt par la construction chez l'apprenant d'une capacité à discerner quand il peut (relation de pouvoir, ressources disponibles) ou veut (selon ses intérêts, priorités, etc.) s'adapter aux normes ou comment il peut les transformer ou en créer de nouvelles selon la situation<sup>38</sup>. C'est dans ce sens que Bulea & Jeanneret refusent d'opposer une conception des ressources et de l'agir, considérant que cette vision des choses occulte « la « source » (ou le point de départ) praxéologique des ressources elles-même ». La notion d'acquisition des compétences est ainsi nuancée, car cette acquisition n'est jamais totalement stable, la stabilité et la processualité se trouvant dans une « dialectique permanente » (2007, p. 95).

Seulement un des apprenants a fait son calendrier, il l'avait mis sur une feuille contre la porte de son frigo où l'objectif général s'intitulait « Mieu[x] m'exprimer ». J'ai pu constater que pendant une semaine l'apprenant n'avait rien fait car il était malade. Pour les autres jours, les

---

<sup>38</sup> Puren mentionne que le « savoir apprendre » c'est savoir définir *ce que* l'on va apprendre, *comment*, le *comment évaluer* ainsi comme la pertinence de ces décisions (2010, p. 4).

activités consistaient à s'exposer à des médias en français (radio, films) ou parler en français, soit à la maison (avec sa femme) soit au travail, ce qui représente déjà une évolution au niveau des pratiques linguistiques par Ri qui déclarait lors de notre premier entretien qu'il n'utilisait pas le français avec sa femme. Quelques activités de vocabulaire en ligne ont été faites sur des sites dont j'avais donné les adresses :

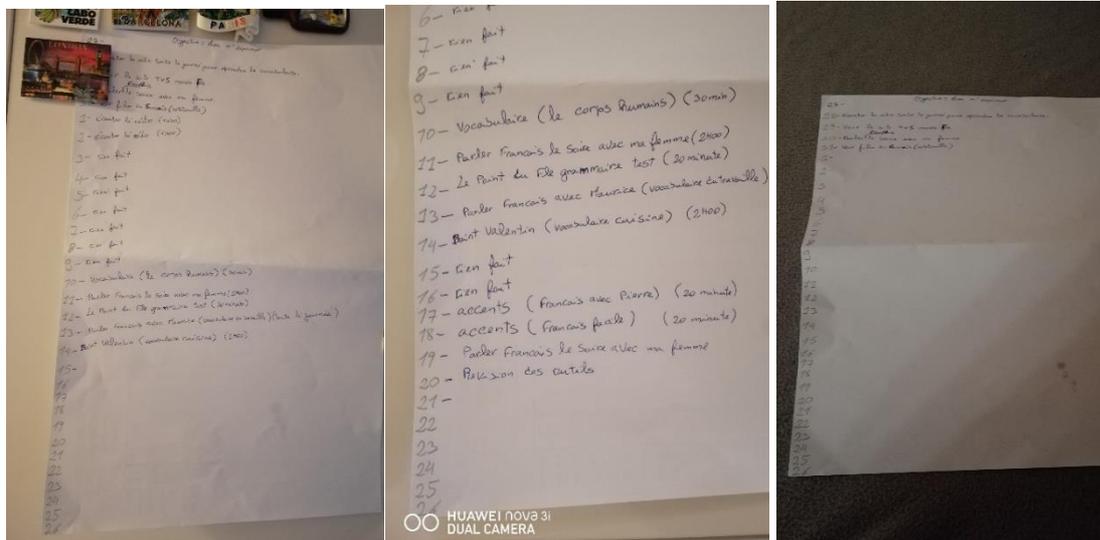


Figure 2 - Calendrier d'apprentissage de l'apprenant Ri

Je vois donc un décalage entre les activités choisies par l'apprenant et son objectif principal qui consiste en améliorer son expression écrite et l'élargissement de son vocabulaire professionnel. En effet, le développement de la capacité de rédaction écrite est souvent l'aspect plus difficile dans le processus d'appropriation de la L2. Je le vois dans ma propre expérience d'appropriation mais aussi dans l'expérience de mes collègues à l'Université. À mon avis, cette difficulté s'explique pour deux raisons principales. La première est le manque d'habitude d'écrire, dans notre société nous écrivons seulement quand nous avons un besoin professionnel ou académique / scolaire qui nous est imposé. La communication par SMS ou par WhatsApp est assez répandue, mais cet outil a un but essentiellement communicatif, la question du respect de la norme linguistique est très souvent négligée. La deuxième raison est du type « relationnelle », nous pouvons écrire mais ensuite quelqu'un capable (et désireux de le faire) doit corriger le texte. Cette « dépendance » vis-à-vis d'un tiers limite le développement de ce type d'expression. Dans ce cas particulier, l'apprenant, en raison de son parcours éducatif et professionnel, ne possède pas le degré d'autonomie nécessaire pour concevoir des stratégies d'apprentissage. C'est à l'enseignant de mettre en œuvre, gérer et « proposer des méthodologies d'apprentissage différenciées » (Puren, 2014, p. 6).

La huitième séance a eu lieu le 14 février, j'ai profité de cette occasion (jour de Saint-Valentin) pour proposer aux apprenants une activité « d'agir social ». Ils devraient préparer une surprise pour leurs femmes en utilisant la langue française. Ri a cuisiné et a parlé avec sa femme en français tandis qu'An est allé à un restaurant où ils ont aussi parlé dans cette langue. Mon objectif était l'élargissement des situations où les apprenants utilisent la langue française, soit à l'intérieur de leur maison (comme Ri a fait), soit à l'extérieur (le cas d'An).

Pour la séance d'après, j'ai donné comme activité une tâche qui contient des éléments praxéologiques et d'agir social. Les apprenants ont reçu comme tâche « Écrire des instructions pour un nouveau collègue (simulation d'une première journée d'un nouveau collègue) ». Cette tâche a comme objectifs la pratique de l'expression écrite par les apprenants tout en s'inspirant des objectifs réflexifs, dans ce cas, par rapport à leur propre activité quotidienne au travail. Le Boterf propose d'aller au-delà de la définition de la compétence comme simple addition des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (2008, p. 12). Pour lui, la compétence en tant qu'action désigne un processus qui vise l'agir dans des situations concrètes et de façon durable (ibid., pp. 16-17)<sup>39</sup>. L'auteur propose de penser en termes de ressources, les savoirs, savoir-être et savoir-faire « ne constitu[a]nt qu'un panier de ressources » (ibid., p. 17), Le Boterf inclut dans l'idée d'« avoir de compétences » les « ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence ». (ibid., p. 21). Une autre possibilité d'exploration qui ce type de tâche possibilité se réfère à la mise en avant du « savoir-y-faire », qui peut être traduit comme « les tours de main, les ficelles du métier, les trucs, les astuces » (ibid., p. 30). Pour expliquer le fonctionnement de ce savoir, je cite l'auteur :

Dans la pratique professionnelle se manifeste cette intelligence pratique qui est une intelligence du corps. C'est la déstabilisation du corps, alerté par des signaux (visuels, auditifs...) qui suscite et accompagne l'intelligence pratique. Elle sait prendre d'emblée la mesure d'une situation, « prendre des raccourcis », saisir inconsciemment l'information utile, se passer de l'enchaînement d'opérations mentales, percevoir les signaux faibles, repérer les indices qui mettront sur la bonne piste du diagnostic et de l'action (ibid.).

Quant à l'écriture en tant qu'action, elle peut

---

<sup>39</sup> D'une façon similaire Maggi critique la classification traditionnellement faite sur l'indication de niveaux de formation. Il s'agit des notions de « savoir », « savoir-faire » et de « savoir-être ». La première partie de la critique dénonce une certaine artificialité de cette classification car elle repose sur « une idée très restrictive de la connaissance et sur le présupposé que sont possibles des connaissances et des comportements disjoints des valeurs » (2016b, p. 7).

[L]aisser une trace de ses pratiques et de leurs effets, [ce que] suppose une mise à distance critique de ses actions et de ce qu'elles produisent. L'écrit oblige à être précis, à décrire et expliquer comme si on s'adressait à un interlocuteur qui ne connaît pas la question, avec lequel il ne peut y avoir de complicité » (Le Boterf, 2008, p. 59).

Cette idée qui consiste à « laisser une trace » de ses actions est aussi présente chez Alexandre, pour qui nous associons « spontanément le mouvement à l'acte et singulièrement les mouvements corporels, les déplacements, les gestes ou les mimiques ». Cependant, ces mouvements ne sont pas ressentis comme de vraies « actions » en l'absence d'un changement d'état sur l'objet de cette action (ibid. p. 19). Il ne s'agit pas de donner plus d'importance aux mouvements qui exigent plus d'effort ou plus de concentration, le plus important pour identifier un acte étant sa conséquence immédiate ou lointaine (ibid. p. 18). Cela étant dit, le fait que les apprenants conservent un registre écrit de leur propre action peut favoriser la réflexivité.

Les apprenants peuvent, en donnant des instructions à un nouveau collègue, présenter leur activité réelle et pas seulement l'activité prescrite, ils peuvent éventuellement décrire une partie de leur « savoir y-faire ». Un des apprenants a écrit une « procédure pour poser des plaques en PVC ». La procédure se compose de quatre étapes et elle a été rédigée d'une façon simple mais claire. Du point de vue de réflexivité, expliquer une activité nous permet de l'améliorer et d'aussi comprendre réellement ce qui nous comprenons et ce dont ne nous sommes pas sûrs :

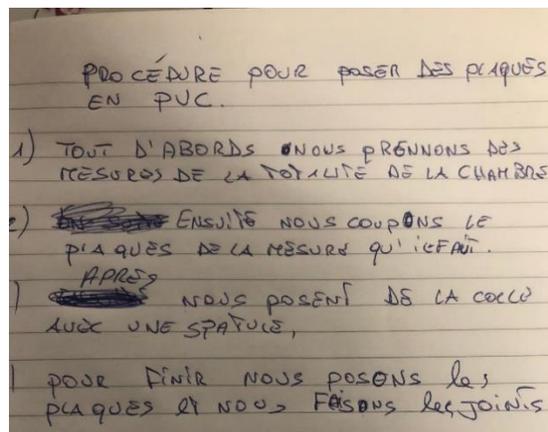


Figure 3 – Instructions rédigées par An

La dixième séance a ciblé encore une fois l'appropriation langagière par l'agir social. J'ai demandé aux apprenants de faire une « description des espaces sociaux (au moins trois) où vous socialisez. Pendant le cours vous devez présenter un de ces espaces ». L'objectif de cette tâche était d'orienter les apprenants à une réflexion critique de leur agir social et de leur processus d'appropriation. C'est-à-dire, mener les apprenants à analyser si leurs interactions sociales dans

la L2 étaient suffisantes pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage mais sans leur donner une nouvelle fois comme tâche « agir en français », car je considère qu'une telle tâche serait trop dirigiste et pas conforme au développement du sens d'autonomie des apprenants.

Ri étant en vacances, seul An a fait cette tâche. Il mentionne uniquement deux espaces sociaux, le cours de taekwondo de ses enfants et la cuisine de l'entreprise qu'il utilise pendant la pause de midi pour manger et pour parler avec Vi et Ri :

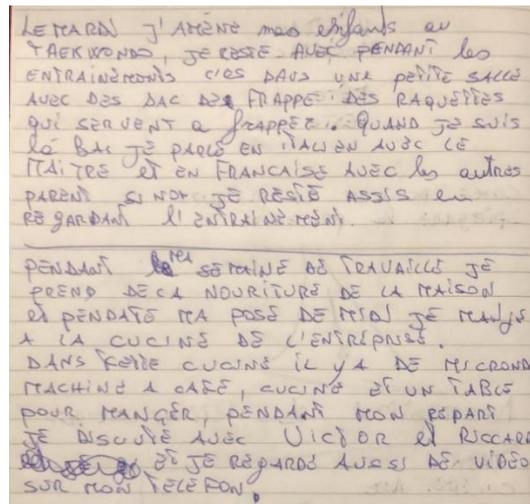


Figure 4 – Description des espaces sociaux par An

Je crois que cette tâche ne s'est pas déroulé comme je l'aurais voulu parce que An a mentionné seulement deux espaces sociaux et que dans un de ces espaces (le cours de taekwondo) son niveau d'interaction est très limité. J'ai probablement mal expliqué en quoi consistait l'exercice car il devait me présenter les espaces sociaux où il interagit normalement, indépendamment de la langue utilisée. Pour cette raison il a omis des espaces sociaux où il interagit en italien. Cette réaction de la part de l'apprenant met en évidence l'importance de la bonne compréhension du contenu du « contrat didactique » qui existe entre l'enseignante et l'apprenant. La représentation des apprenants de ce que j'attends d'eux n'est pas assez claire, dans la pratique cela a comme conséquence une réalisation des tâches qui ne sont pas exploitées dans tout leur potentiel.

Pour le dernier jour (non prévu) de séance didactique, j'avais décidé de m'inspirer de la méthodologie plurilingue intégrée (MPI) qui a été présentée plus haut. S'il est vrai que dans mon cas, les apprenants ne possèdent pas une L1 ou L2 communes (Maurer et Puren, 2009, p. 243). Tous les deux parlent des langues appartenant à la même famille latine<sup>40</sup> et au niveau

<sup>40</sup> Maurer et Puren mentionnent l'utilité de cette parenté linguistique qui offre « le plus d'opportunités » (2009, p. 251).

culturel, les différences ne me semblent pas importantes pour justifier une non-application de cette méthode. En plus, la tâche donnée devrait être accomplie de façon individuelle. L'activité donnée consistait en trouver dans un manuel d'instructions trouvé en ligne (dans mon cas, sur le site d'outils de l'entreprise Bosch), des mots identiques, similaires, différents et spécifiques entre leur L1 et le français. Mon objectif avec cet exercice était d'exploiter le rapprochement naturel qui existe entre leurs L2 et la L1 pour permettre aux apprenants de mieux repérer les différences au niveau d'orthographe et de grammaire et ainsi améliorer leur expression écrite sur le long terme et ainsi éviter des fautes.

Il a identifié seulement des mots identiques et similaires. Intéressamment, les mots identiques choisis par Ri sont en fait des mots similaires, il avait écrit par exemple :

<p><b>Identiques :</b> életrique-eletrico</p> <p>instructions-instruçao</p> <p>incendie-incendio</p> <p>conserver-conservar</p>	<p><b>Similaire :</b> zone de travai-zona de trabalho</p> <p>propices aux accidents-propicias a acidentas</p> <p>fonctionner-foncionar</p>
---	--

Figure 5 – Extrait d'un exercice du type MPI fait par Ri

Je peux constater que pour Ri, la différence principale qui lui permet de classer un mot comme identique ou similaire se réfère à sa façon d'écrire. Des changements « simples » au niveau de graphie comme le changement d'une voyelle en *incendio* ou même des changements plus importants comme en *instruçao* ne sont pas pour lui assez différents pour considérer ces mots comme similaires. En revanche, le doublement de consonne comme en *fonctionner* ou *accidents*, ou l'envers, la suppression du digramme « lh » chez *trabalho* lui semble être un changement majeur qui rend ces mots non-identiques.

Cette situation ressemble au cas présenté par Sarrazy qui, dans son article (1995, p. 90), donne une réponse à première vue « fausse », quand en réalité sa réponse était juste en considérant qu'elle « se situe à un méta-niveau (celui de la difficulté de l'exercice) » Pour Ri, une évaluation « négative » de cet exercice de ma part pourrait ne pas avoir du sens. D'ailleurs quelques mots tapés par Ri en français présentent des fautes (*életrique*, *travai*), il me semble que le critère adopté par Ri est double, il correspond à l'intensité d'un changement au niveau phonétique (comme en *trabalho*) ou visuel (pour *fonctionner*).

De nouvelles activités inspirées de la MPI étaient envisagées. Cependant, l'interruption de nos séances en raison des mesures de précaution ordonnées par les autorités suisses a mis une fin prématurée à notre expérience. Pendant quelques semaines, j'ai donc envoyé des activités par courriel dans le but de stimuler les apprenants à continuer l'apprentissage du français. Les activités se sont basées essentiellement sur la lecture des articles des journaux ou des blogs et

la rédaction des textes. Comme sujets de réflexion j'ai choisi le COVID-19, car il est la raison directe pour l'interruption de nos cours et aussi parce que la question de l'agir social peut être explorée.

Ri par exemple, a écrit à propos de l'impact négatif du confinement dans son processus d'apprentissage :

Je pense que tant que cette situation dure, le meilleure c'est continuer a faire les devoir por escrit et vous les envoieez pour vous les corrige. (...) Cela a affecté mon apprentissage de français parce que je peu plus m'entraîner a parler avec les autres personnes puisqu'on nous a conseiller a s'isoler un peu des autres personnes.

L'apprenant fait naturellement le lien entre « parler avec les autres » et les recommandations de « s'isoler un peu ». Je peux donc établir une différence importante entre ces apprenants et Vi<sup>41</sup>. Ce dernier ne mentionne comme impact négatif que le fait qu'il doit s'isoler au niveau social. En effet, Vi est déjà isolé socialement, sa vie sociale étant en Espagne, pour lui l'impact négatif s'explique surtout par l'interruption des séances, lesquelles représentent sa principale pratique en français. Pour Ri, le confinement représente une limitation importante concernant les situations sociales où il peut normalement agir avec sa famille (aller au cinéma, événements de l'école de ses enfants, etc.).

La troisième séance à distance avait pour tâche lire deux articles des journaux suisses qui ont comme thématique l'expérience migratoire parmi leurs communautés respectives. Par la suite les apprenants devraient rédiger ce que j'ai nommé « un travail écrit » qui devrait raconter, entre autres, leur propre vécu migratoire. L'objectif pédagogique était double, la pratique de l'écrite à la suite de la lecture des textes relativement complexes et la continuation de notre travail sur la réflexivité. Je constate comment les deux ont commencé à travailler très tôt et comment cette entrée prématurée dans la vie professionnelle influence leur appropriation linguistique, mais aussi leur relation avec la société en Suisse. Je copie ici quelques extraits de ces textes qui sont relativement longs (une demi-page pour chacun) :

### **Extrait d'An**

[J]e travaillait avec mon père pendant 5 ans dans une entreprise de carrelage (...)  
L année 94 mon père décide de partir e Italie pour rejoindre le reste de ma

---

<sup>41</sup> J'explique les détails dans la sous-partie dédiée aux activités de Vi.

famille. Je me trouve tout seul en Suisse c'était très dure pour moi à me cuisiner et à laver mes habits. La même année j'ai changé d'entreprise et de travail, et je commence une formation de peintre en décoration chez (...) en 2002 je rencontre mon épouse à la gare de Milan en 2005 nous avons eu un gamin en 2006 non nous sommes mariés en 2008 et en 2011 nous avons eu 2 autres enfants. En 2018 j'ai commencé une nouvelle formation chez [Ci]. J'aimerais avoir ma retraite et aller vivre en Italie avec mon épouse.

### **Extrait de Ri**

(...) Comme il y a beaucoup de portugais en Suisse, c'est plus difficile d'apprendre la langue du pays parce que partout il y a des portugais alors on se force pas à apprendre la langue.

2-J'ai déjà migré dans trois pays: L'Espagne, l'Allemagne et la Suisse. Où je me suis senti plus chez moi c'est en Suisse parce que j'ai la possibilité de prendre ma famille avec moi et il y a beaucoup de portugais.

5-Ma intégration était bien. Ce que j'ai aimé c'est que le salaire était plus élevé que dans les autres pays et je travaillais avec des portugais et du même âge que moi. Ce que j'aimais pas c'est que j'avais pas tout de suite ma famille avec moi et ça me manquait. 6-J'aime bien la Suisse mais j'aimerais un jour retourner dans mon pays.

Les réponses de Ri résument son parcours personnel, mais la forme relève de réponses aux questions (initialement destinées à guider la réflexion) plutôt que d'un texte suivi (j'avais dans mes consignes, posé quelques questions qui devraient leur servir d'inspiration).

Au niveau du contenu, il est intéressant de constater que malgré les plusieurs années de vie dans ce pays, où leurs enfants sont (le cas d'An) ou vont être (cas de Ri) scolarisés, tous les deux expriment le désir d'aller vivre dans leurs pays d'origine. Si je compare ces récits avec les développements théoriques de Py (2004), je peux supposer que l'objectif envisagé par Ba d'écrire « dans un français simple (...) mais sans trop de fautes » va rencontrer quelques difficultés supplémentaires car, en ce qui concerne la *norme*

(...) est un choix qui peut être interprété comme volonté d'assimilation sociale, ou comme manifestation d'une "attitude intégrative" vis à vis de la communauté des locuteurs de la langue cible. (ibid., p. 8).

L'hypothèse d'un lien entre l'intensité de la volonté d'intégration dans le pays d'accueil et la maîtrise de la langue peut être donc soulevée. J'ai développé cette hypothèse dans la partie dédiée à l'analyse sociolinguistique.

Pour renforcer cette réflexion et pour la mettre en relation avec la question linguistique, un questionnaire d'auto-évaluation a été fourni aux participants lors de la quatrième séance à distance. L'objectif principal de ce questionnaire est celui de permettre un regard critique des apprenants sur leur propre niveau d'autonomie au sein de la société d'accueil. J'ai formulé des questions sur leur niveau d'autonomie dans plusieurs situations où des actions doivent être accomplies (aller chez le dentiste, à la banque, déclarer ses impôts, appeler un service client et au travail) avec des réponses à choix multiple (une seule réponse possible) et un espace pour les commentaires personnels. Seul l'apprenant Ri a retourné le questionnaire rempli. Il déclare avoir une certaine dépendance sur sa femme : « à la banque je fais des choses simples les autres chose c'est ma femme qui fait » et aussi pour contacter un service client : « normalment c'est ma femme qui le fait ». Ri informe également que son médecin est portugaise.

L'apprenant An, en revanche, n'a pas fait cette activité. J'ignore la raison et en conséquence je peux établir seulement des hypothèses.

L'avant-dernière tâche consistait en rédiger un texte à propos de leurs projets professionnels pour l'avenir, avec quelques questions pour les guider.

Encore une fois, seulement l'apprenant Ri a fait cette activité. Il a écrit qu'il ne pense pas changer de domaine d'activité « parce que je suis satisfait et intéressé par ce domaine » et qu'il continue à apprendre des choses nouvelles, maintenant qu'il travaille avec An dans d'autres activités manuelles.

J'ai également posé des questions par rapport à son avenir professionnel au sens plus large. J'ai demandé s'il avait envie de suivre une formation continue, concept que Ri déclare ne pas connaître (« Je ne comprend pas que ça veut dire "formation continue" »). Une dernière question est liée au désir de travailler comme indépendant, une question qui avait comme objectif de mieux comprendre leur autonomie au sens large et de la lier à une éventuelle envie d'avoir une indépendance professionnelle. Ri a répondu de la façon suivante : « Non, parce que j'ai pas de formation ni le moyen pour le faire. En plus ce trot de responsabilité et j'ai jamais pensé à être indépendant. ».

Finalement, une tâche inspirée de la MPI a été donnée, les apprenants devaient expliquer comment la proximité entre sa langue maternelle et le français favorise, ou rend plus difficile son processus d'apprentissage. A nouveau, seulement Ri a fait cet exercice où il devrait « écrire un petit texte ». Cette fois aussi j'avais posé quelques questions pour leur aider dans le développement du sujet. Cependant, il a seulement répondu aux questions d'une façon directe, sans écrire un vrai texte. Le problème ici me semble être lié au manque des compétences qui empêchent Ri à réaliser la tâche demandée. L'apprenant est en présence d'un « trou » non prévu

(Joshua & Félix, 2002, p. 92), pour que Ri soit en mesure d'accomplir la tâche, il doit d'abord apprendre ou réapprendre à comment faire une rédaction.

Par rapport à la relation entre le portugais et le français. Ri a répondu « oui et non » à ma question : « Votre langue maternelle vous aide à apprendre le français ou au contraire pose quelques problèmes de confusion ? ». Il affirme que l'identité et la similitude au niveau de vocabulaire lui aide mais que les faux-amis lui posent des problèmes. Il donne l'exemple suivant :

gâteau en français ce un "bolo"(portugais) et quand ecoute cette mot je pense (gato) (portugais) et par exemple chat ce un (gato en français) et cette mot en portugais ce "the [thé]"

Il déclare également que le plus difficile pour lui « étudier en français ce les temps verbaux mais il y a encore beaucoup des mots que je pas conné » et qu'il étudie « au moins une fois par semaine. Par exemple lire le journal 20 minutes ». Il est intéressant de voir comment l'apprenant classe l'action « lire le journal » comme un exemple d'activité qui répond à ma question « Vous étudiez le français combien des fois par semaine ? ». Lire le journal « 20 Minutes » pourrait être vu comme une activité de loisir, il semble que cela n'est pas le cas pour Ri. Je n'ai pas posé cette question, donc je ne sais pas jusqu'à quel point Ri fait la relation entre la langue française et le loisir ou s'il considère seulement comme du « vrai » loisir les activités faites en langue portugaise.

L'apprenant n'a pas fait la dernière partie de cette tâche où je lui demandais de trouver des mots identiques, similaires, différentes et spécifiques entre les deux langues mais cette fois sans un texte fourni par moi. Au niveau d'investissement, cette dernière partie était la plus laborieuse dans le sens où les questions répondues avant n'exigent de Ri une activité créative, il a dû chercher les réponses chez lui-même. Pour les mots demandés, Ri aurait dû trouver des sources, faire des liaisons entre des différentes thématiques. Cet effort de répertoirer était le principal objectif de cette tâche.

### **3.2 La trajectoire de Vi**

Les activités proposées à Vi ont été adaptées à ses besoins et à son faible niveau de maîtrise de la L2.

J'avais commencé par un exercice, inspiré de l'approche MPI. Il s'agissait de montrer une vidéo à Vi qui présente du vocabulaire identique ou similaire entre sa L1 (l'espagnol) et la L2 (le français). L'idée ici c'était de donner de la confiance à l'apprenant qui visiblement n'était pas

à l'aise pour parler en français. Pour le travail à la maison, Vi devrait écrire une liste avec des mots utiles à retenir (des mots utilisés avec ses collègues de travail).

Pour la semaine d'après, nous avons continué sur la même voie. J'ai utilisé une ressource audio pour exercer sa compréhension orale (il s'agissait d'une audio à propos des outils). Je l'ai également demandé d'utiliser le français au sein de l'entreprise. Vi n'a pas toujours suivi cette consigne, mais à l'heure actuelle son chef lui donne des instructions exclusivement en français. Lors de la troisième séance, Vi a été demandé de participer dans une activité sociale où il puisse utiliser le français. Le but étant le même de celui avec Ri et An (introduction d'agir social dans notre méthode de travail). Cependant, Vi n'a pas fait cette activité, car selon lui, il ne participe à aucune activité sociale en Suisse. L'apprenant vit avec sa femme (qui est également de L1 espagnole et qui ne parle pas le français) et son cercle social (amis et famille) habitent en Espagne. Pour combler ce vide et vu les faibles situations d'utilisation de la L2 pour l'apprenant, j'ai lui demandé de m'envoyer des messages audios par WhatsApp au moins deux fois par semaine en racontant comme a été sa journée. La reprise de séances le 3 janvier 2020 a montré comment le manque de rythme de travail affecte négativement le développement d'un apprenant. Il s'est montré en difficulté pour comprendre les ressources audios utilisées pendant la séance.

Comme travail pour la semaine, je me suis inspirée de l'idée de réflexivité. Vi devrait faire une vidéo en racontant ce qu'il était en train de faire avec une brève description de l'activité où il montre l'établissement dans lequel il est en train de travailler avec An. Vi a bien fait cette tâche, il a montré ce que lui et An étaient en train de faire. En revanche, Vi lui-même n'était pas très content de sa prestation, il a envoyé un message audio en s'excusant par la faible qualité de sa présentation. Personnellement, je trouve que le résultat a été abouti. Malgré les fautes de Vi, il a utilisé le français dans son environnement professionnel et en plus il a analysé critiqueusement son vidéo. Ce qui me semble être déjà un pas en avant au niveau de réflexivité et autonomie.

L'apprenant avait par exemple, utilisé le verbe « regarder » au lieu du verbe « voir » (il dit « tu regardes ? »). Il s'agit d'une erreur normale car en français on peut dire « regarde bien » ou « regarde comment il fait ». Son manque de pratique en français ne l'a pas permis à Vi de saisir les nuances d'utilisation entre ces deux verbes. Il s'agit d'une erreur comparable à celle présenté par Bulea & Jeanneret (2007) où une apprenante nipponne utilise l'expression *dire des salades* dans un contexte académique (ibid., p. 98). Dans le cas de Vi, l'utilisation du verbe *regarder* comme il le fait serait admissible à l'impératif. Vi ignore cette règle, il s'agit donc de lui apporter ce savoir en classe car l'acquisition dans le contexte francophone lui permettra difficilement de connaître ce détail. Comme j'ai souligné plus haut, Vi travaille surtout avec

An et ils parlent en mélangeant plusieurs langues, Ba lui donne des instructions souvent en utilisent l'italien. Vi n'est donc pas assez exposé à la langue française pour que je puisse m'attendre à ce type d'acquisition, surtout vu son niveau de maîtrise de la langue. Cette articulation entre l'apprentissage en classe et l'acquisition in vivo permet d'optimiser les deux modes d'appropriation (ibid.).

La cinquième séance avait comme but le travail sur l'expression orale d'évènements qui ont eu lieu au passé. L'apprenant a présenté ses vacances en Espagne et il a reçu comme tâche la préparation d'une présentation de ses vacances, laquelle il a fait avec de l'enthousiasme. Vi a reçu comme devoir pour la semaine une tâche qui consistait en raconter son parcours professionnel. Comme c'était le cas pour les autres apprenants, Vi a commencé à travailler très tôt à l'âge de 12 ans mais il s'agissait du travail réalisé dans le cadre familial en Argentine. Vi a commencé des études supérieures en gestion d'entreprise. Il a dû arrêter ses études pour aider sa famille.

La semaine suivante j'ai choisi une vidéo avec un vocabulaire simple pour entraîner la capacité de compréhension de Vi. Au lieu de montrer la vidéo tout de suite, j'ai décidé de lui montrer d'abord le poème accompagné des slides. Il s'agit d'une interprétation de compréhension facile mais en même temps riche au niveau de vocabulaire. L'utilisation du passé composé me permet également de parler de l'utilisation de ce temps verbal avec Vi. Ce choix s'explique par le fait que l'apprenant rencontrait, au début de cette expérience, des grandes difficultés de compréhension orale. J'ai choisi une vidéo qui possède un vocabulaire familier (« Déjeuner du matin » de Jacques Prévert).

L'amélioration de la compréhension par Vi était une étape nécessaire, avant le travail sur son expression orale. Ce poème de Prévert emploie des mots qui sont utilisés dans des pratiques sociales habituelles, notamment pendant la pause du travail. Le poème se base sur l'utilisation répétée du passé composé : « Il a mis le café », « Et il a reposé la tasse », « Il s'est levé », « Et il est parti ». La vidéo disponible sur YouTube est présentée avec une voix claire et assez lente pour une facile compréhension. En plus, la vidéo est disponible avec des sous-titres en français, ce qui aide Vi car il a des problèmes d'audition. Certes, ce genre de support même qu'éloigné des objectifs praxéologiques de mon expérience est aussi nécessaire en raison du faible niveau de compréhension de Vi. Puren l'avait souligné en 2014, l'AC et la PA doivent exister dans une relation de complémentarité : « parce que pour bien agir ensemble, il faut bien communiquer entre les uns et les autres » (p. 10). Avant que Vi puisse comprendre des instructions de son chef et entamer des dialogues, par exemple, avec les collègues francophones qui travaillent au bureau, un niveau minimum de communication doit être atteint. Je considère

que les inconvénients liés à ce genre de support (matériel non-authentique et registre du type poétique), ne sont pas un obstacle à son utilisation en prenant compte le niveau de l'apprenant. Par rapport à son registre, il me semble favorable à la mémorisation, les dialogues non-authentiques du type « situationnel » étant à mon avis plus oubliables.

J'ai établi plus haut, une analogie entre la didactique orientée vers un public écolier (enfant) et sa possibilité d'adaptation à un public migrant allophone. Je reviens sur cette proposition car il s'agit d'utiliser ici l'AC comme un outil qui me permet de combler le vide dû à l'absence d'un *déjà-la* au niveau d'éducation formelle. Il s'agit également d'adapter les séances au fait que Vi est le seul apprenant dans la classe et que la variété au niveau des activités se voient de cette manière plus limitée.

Vers la fin de cette séance Vi m'a demandé si j'ai pu voir du progrès au niveau de son apprentissage. J'ai lui répondu qu'oui car j'avais plus besoin de répéter les phrases comme au début de notre expérience. L'apprenant a exprimé qu'il sentait une évolution dans son apprentissage. Parmi les trois apprenants, Vi est celui qui évolue de façon plus visible et également le seul à me poser cette question.

La séance qui suit a eu comme objet de travail le même poème de la semaine d'avant. Cette fois j'ai montré la vidéo sans audio et l'apprenant a décrit les actions. Comme pour les autres apprenants, Vi aussi a reçu comme tâche la préparation d'un calendrier d'apprentissage pour augmenter son autonomie. Cet apprenant avait établi comme objectifs principaux la visualisation des vidéos sur l'internet, des films à la télévision ainsi que la répétition des mots sur son cahier dans le but de leur mémoriser. Pendant sa période de vacances en Espagne, il ne réalisait aucun exercice en français.

Pour la huitième séance, j'ai ciblé l'utilisation de la négation en français et en parallèle, Vi a dû faire un exercice écrit du type « instructions pour un nouveau collègue ». Si la plupart des exercices avec Vi sont du type oral, j'ai décidé de ne pas négliger complètement le travail sur l'expression écrite. L'exercice choisi consiste en écrire des instructions simples qui peut lui être utile dans son activité réelle (pour lire des notices ou écrire des messages courtes).

La neuvième séance a eu comme objectif l'introduction du temps verbal « futur simple » à l'apprenant. Vi a également reçu comme tâche la description des espaces sociaux où il interagit, il a décrit le trajet vers son travail, l'espace de travail et la pause à midi quand il a l'occasion de parler avec ses collègues :

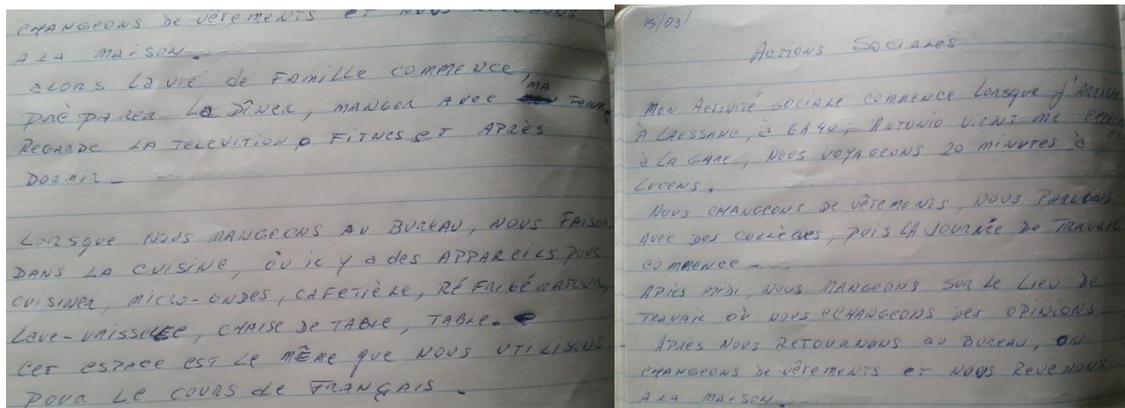


Figure 6 – Description des espaces sociaux par Vi

Ce petit texte est très similaire au niveau du contenu à celui écrit par An. À la différence d’An et de Ri, Vi et sa femme ne possèdent pas de cercle d’amis même dans leur communauté L1. Cela s’explique en partie, en raison de leur âge, Vi et sa femme sont arrivés en Suisse plus âgés que les autres apprenants. Un autre élément se réfère à son cercle social qui existe déjà en Espagne (où habitent leurs enfants et petits-enfants). Dans ce sens, ni Vi ni sa femme se retrouvent dans une situation de nécessité de construire des relations sociales en Suisse, comme Vi avait expliqué, il va rentrer en Espagne dès qu’il a sa retraite. Il est donc compréhensible que Vi utilise l’espace de travail et sa maison comme références d’agir social. Un élément important de ce travail écrit est qu’il me permet d’observer le niveau de motivation de l’apprenant. J’ai pu remarquer que même avec un niveau de communication orale très inférieur à ceux d’An et Ri, Vi écrit avec moins des fautes que les autres apprenants, cela s’explique par le fait que Vi fait des transcriptions à partir d’un traducteur en ligne, ce qui représente un atout pour son autonomie. L’apprenant montre une certaine préoccupation à ne pas présenter un texte avec des fautes, et je considère cet aspect important car cette activité même de réviser pour éviter les fautes peut être déjà considéré comme une activité réflexive qui favorise l’appropriation. Ici par exemple, Vi a écrit plusieurs fois sur son cahier les mois de l’année pour les mémoriser :

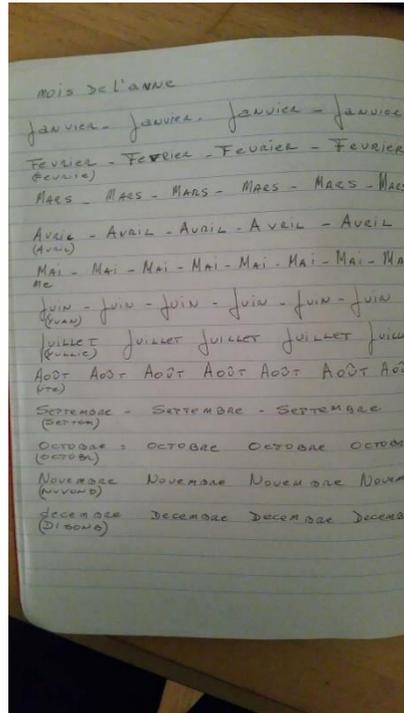


Figure 7 – Exemple d'exercice de mémorisation fait par Vi de son initiative

Maurer et Puren (2019, p. 53) citent Le Boterf pour faire référence à l'approche par l'agir social. Dans ce contexte, les concepts-clés de *savoir-agir*, *vouloir-agir* et *pouvoir-agir* sont mentionnés. Dans le concret de Vi, je suis donc en présence de ces trois éléments le *vouloir-agir* (c'est-à-dire, son envie de présenter un texte avec moins de fautes), le *savoir-agir* (l'apprenant sait que le traducteur en ligne peut lui aider dans cette tâche) et le *pouvoir-agir* (Vi possède les ressources nécessaires pour le faire, temps disponible à la maison, connexion internet, etc.). La situation est sociale puisque Vi mobilise ces ressources dans le but de pas seulement présenter son travail à quelqu'un d'autre (dans ce cas moi en tant qu'enseignante) mais aussi plus loin, parce qu'il cherche à montrer son effort dans l'expérience en général, effort qui sera éventuellement reconnu par son chef.

Dans cette dernière séance (non prévue), nous avons continué à travailler sur le futur simple, mais avec un accent sur la compréhension et l'expression orale au détriment des exercices écrits. Vi avait exprimé son envie de parler davantage pendant nos séances, de ce fait j'ai adapté la structure du cours pour qu'il puisse parler plus.

Comme tâche pour la semaine, j'ai aussi donné à Vi le même exercice d'analyse d'un manuel d'instructions pour la comparaison de sa L1 avec la L2. Les mots trouvés se classaient dans les catégories « similaires » (par ex. *riesgos* – *risques*, *advertencias* – *avertissements*) et « différentes » (*limpio* – *propre*, *herramienta* – *outil*). D'une façon compréhensible,

l'identification des mots « identiques » et « spécifiques » pose plus de difficulté, Vi a identifié un mot identique « bien ».

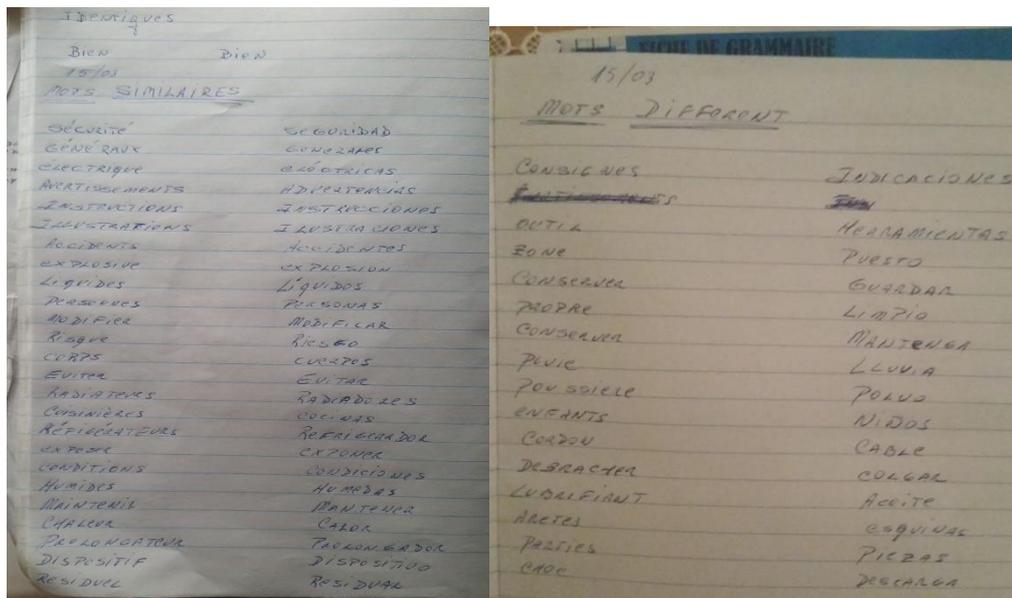


Figure 8 – Extrait d'un exercice du type MPI fait par Vi

A mon avis, la MPI comme outil didactique possède le grand avantage de permettre aux apprenants de se familiariser avec la L2, en établissant des liens directs avec leur L1. Cela réduit l'insécurité linguistique chez l'apprenant en comparaison avec celui qui aurait un apprentissage basé surtout sur les différences entre L1 et L2. Vi lors de son entretien et pendant les séances a manifesté les deux types d'insécurité identifiées par Remysen, à savoir, l'insécurité *agie* et l'insécurité *dite* (2018, p. 33). L'insécurité en tant que telle n'existe pas simplement par le fait qu'un locuteur ne maîtrise pas la norme linguistique. Pour qu'on puisse parler d'insécurité linguistique, un élément de *malaise* doit exister chez le locuteur (ibid. p. 32). Ce malaise semble exister chez l'apprenant quand il s'excuse du travail envoyé (vidéo envoyée par WhatsApp lors de la quatrième séance mentionnée précédemment). Cet auteur préconise une approche similaire à celle de Maurer et Puren, et qui passe par « valoriser le bagage linguistique de l'élève » (ibid., p. 47).

À la fin de nos séances, j'ai poursuivi des activités à distance avec Vi qui s'est montré désireux de continuer. J'ai pu remarquer des conséquences négatives par rapport à la période où nous avons des séances régulières. L'apprenant présente plus des difficultés à comprendre lors de nos échanges par téléphone. Il a confirmé que le confinement affecte sa motivation au niveau de l'apprentissage du français mais aussi dans d'autres activités (faire du sport).

Des activités ont été données pour que Vi continue son apprentissage, en plus nous avons fait des appels hebdomadaires par WhatsApp pour qu'il puisse pratiquer son expression orale en

français (il le faisait normalement dans le train). Pour motiver l'apprenant, je lui ai donné comme tâche la lecture et la rédaction d'un commentaire écrit sur un article qui s'intitule « Il n'est jamais trop tard pour apprendre une langue ». L'apprenant a expliqué comment l'âge affecte négativement sa performance : « l'âge, si c'est un obstacle très important pour l'apprentissage des langues, parce que je ne mémorise plus de choses comme avant ». Il mentionne aussi son état de santé : « Le plus difficile pour moi est de comprendre le français. Je pense que c'est parce que je n'écoute pas bien ». Malgré ces obstacles, Vi informe également que son chef Ba communique avec lui en français.

En plus de cet article, j'avais envoyé quelques questions directes autour du sujet de la motivation. Les réponses de Vi expriment une contradiction entre sa motivation (réponse numéro deux) et son investissement qui me semble être assez élevé.

**1. Qu'est-ce que signifie pour vous la motivation ?**

La motivation pour moi est de trouver un sujet d'étude ou de dialogue qui suscite chez moi un intérêt à approfondir par exemple, nourriture, voyages, lieux.

**2. Etes-vous motivé pour apprendre le français ?**

Non, je ne suis pas motivé, je me sens d'obliger apprendre la langue.

**3. Vous étiez plus motivé pour apprendre le français quand on avait des cours chaque vendredi ?**

Non, je suis plus motivé maintenant, car je peux regarder les vidéos plus longtemps, parler au téléphone pour moi est plus facile, même si je suis assez stressé.

**4. Qu'est-ce que vous pensez, est-ce que vous avez perdu votre motivation pendant la quarantaine ? Si oui, pourquoi ?**

Oui, la raison pour laquelle je ne sais pas, c'était comme revenir au début.

**5. Est-ce que vous ressentez votre progrès au niveau d'apprentissage du français ?**

Oui, j'ai incorporé plus d'expressions et plus d'aisance à parler.

Selon Vi, l'interruption des séances a coupé sa motivation, « c'était comme revenir au début ». Je peux donc faire un lien entre l'importance de l'agir social dans la classe et une stabilité qui est nécessaire pour permettre à l'apprenant de reconfigurer ses connaissances et son agir.

L'apprenant déclare maintenant préférer les activités à distance « car je peux regarder les vidéos plus longtemps, parler au téléphone pour moi est plus facile, même si je sois assez stressé ». J'établis un lien entre cette situation et ce que Bulea & Jeanneret (2007, p. 109) décrivent comme « un processus d'actualisation et d'actuation des ressources au travers duquel, de leurs multiples potentialités, certaines sont rendues effectives et réorganisées dans le déroulement d'agir, en cohérence avec celui-ci ». L'apprenant a besoin de temps pour s'habituer et assimiler les changements. Il me semble que Vi préfère donc garder la situation actuelle pour pouvoir mieux gérer les changements.

### 3.3 Synthèse de l'analyse didactique

En analysant les productions des apprenants An et Ri, je considère que dans leur ensemble, les activités qui ont été les mieux accueillies par les apprenants étaient celles où ils pouvaient s'exprimer, soit sur l'entreprise (présentation sur des possibilités d'amélioration au sein de l'entreprise), soit sur leurs parcours migratoire (rédaction d'un texte après la lecture des articles des journaux). Cela peut s'expliquer par le processus d'appropriation langagière qui peut être considéré comme la construction d'une « capacité à participer aux pratiques sociales », cette participation « permet au sujet de configurer ses ressources langagières » (Bulea & Jeanneret, 2007, cité dans Jeanneret, 2010, p. 28). Cette relation qui me semble dialectique va avoir une influence directe sur l'identité de l'individu, au niveau de ce que Jeanneret nomme « réaménagement identitaire » (ibid., p. 29). Dans mon cas, je n'ai pas pu remarquer de changement notable au niveau identitaire. Cela peut s'expliquer par la situation personnelle des apprenants mais aussi par la durée relativement courte de l'expérience.

Du point de vue de la progression pendant les séances, l'apprenant Vi a été le seul à me demander directement si je « voyais du progrès » à la fin de notre sixième séance et comme j'ai mentionné, à la suite de mon premier questionnaire, il a été également le seul à proposer des changements dans ce qui concerne l'organisation (il a demandé des situations où il pourrait parler davantage). Cet apprenant a montré un investissement important, car en dépit de sa faible socialisation en langue française, il a fait des efforts supplémentaires à la maison pour améliorer sa compréhension orale, apprendre plus de vocabulaire et même comprendre des règles grammaticales (en expliquant les règles d'application du passé composé). J'établis un lien entre cet investissement à la maison encore une fois avec l'article de Joshua, S. et Félix, C. (2002) dédié au sujet du travail à la maison. Dans cet article les auteurs soulignent tout d'abord les limites de l'autodidaxie (Frijhoff, 1996 cité par ibid., p. 90), car selon eux, « les règles sociales établies en classe (...) continuent à faire sentir leurs effets même en l'absence du professeur, et

même hors de la classe » (ibid.). Ce positionnement devient plus clair quand les auteurs introduisent la notion de « milieu d'étude », qu'ils définissent comme un espace où l'élève développe l'investissement personnel. L'étude consiste en « l'exploration et l'appropriation, puis la maîtrise de cet espace » (ibid.).

En lien avec mes considérations au niveau praxéologique et d'agir social, je relève que ce « milieu d'étude » est présenté comme un « environnement » où les élèves trouvent des objets physiques (leurs outils), des objets sociaux (leur situation professionnelle) ou des objets savoirs (par exemple, les règles d'utilisation du temps conditionnel). Cependant, les auteurs considèrent que cet environnement est caractérisé par des « trous » prévus par l'enseignant ou non-prévus (ibid., p. 92), un trou étant une « ignorance à combler ». Dans le contexte de mon expérience, je peux faire référence au « trou » identifié par exemple, avec Ri qui ne connaissait la notion de « formation continue » (il s'agit donc d'un trou au niveau de l'*objet savoir*), qui l'a empêché de répondre à une de mes questions. Un exemple de trou *objet social* peut être considéré dans le fait qu'An n'ait pas été informé à propos des plans pour l'avenir de son chef, un trou qui a probablement limité l'investissement de l'apprenant dans les environnements hors classe.

Joshua et Félix poursuivent en affirmant, à la suite de quelques analyses d'élèves « bons » et « faibles », que l'essentiel de l'étude pour les « bons » se déroule essentiellement en classe, c'est-à-dire que ce serait l'appropriation en classe qui permettrait la *routinisation des pratiques* (ibid., p. 94). Dans le sens contraire, la seule connaissance formelle du contrat didactique, « notamment celles qui érigent l'obligation scolaire de travailler » ne suffit pas, car chez l'élève qui travaille dans un environnement avec trop des trous, il est nécessaire « de bâtir seul un milieu adéquat pour l'étude, et il serait ramené en situation d'autodidaxie » (ibid., p. 95). Mon expérience comporte une différence importante par rapport aux cas analysés dans cet article. Les apprenants adultes ne sont pas d'élèves, et leur niveau d'autonomie est, en principe, plus élevé que chez des élèves (ce qui permet déjà une certaine possibilité d'autodidaxie qui est très limitée chez les plus jeunes). Malgré cela, je considère que l'image de l'environnement avec ses objets et ses trous garde toute son utilité, car les limites de l'autodidaxie sont aussi très pertinentes avec un public adulte. L'apprenant Vi par exemple, se trouvait dans une situation de grande insécurité linguistique, qui avec l'aide de la relation didactique a pu être réduite. A la fin Vi communiquait de façon plus fluide, et vers la fin de notre expérience, la communication avec son chef se faisait déjà en français. Il s'agit donc d'une appropriation par le biais des séances présentiels et à distance qui a pu devenir une routine dans son environnement de travail.

Quant à An le résultat n'a pas été le même. Je considère que la raison principale du point de vue didactique était un contenu partiellement non approprié à ses besoins qui permettra cette routinisation des pratiques, comme par exemple, le manque d'un développement de la capacité de détection et correction des fautes par lui-même. Au niveau de méthode, il se peut que mon utilisation excessive de la simulation en détriment des tâches réelles, a été un élément qui a impacté négativement la performance de l'apprenant. Avec ce constat je peux mieux comprendre la pertinence de l'affirmation qui considère que l'individualisation « peut être contre-productive si elle se réduit à s'adapter à l'état présent (...) sans voir que privé d'un milieu adéquat pour l'étude, la difficulté s'avère vite insurmontable pour lui » (ibid., p. 97). Pour An, l'investissement à la maison serait depuis le début, moins probable que pour Vi, car le premier a trois enfants en âge scolaire, tandis que Vi habite seulement avec sa femme. Il était donc indispensable de permettre à An cette routinisation dans son environnement de travail car à la maison cela s'avérait plus difficile.

Dans ce contexte, l'environnement classe et l'environnement hors classe, c'est-à-dire, leur quotidien, se trouvent dans une situation de complémentarité. Selon Van der Meulen,

« [l]e quotidien est à percevoir comme une source authentique de données exploitables pour guider chaque apprenant vers davantage d'autonomie dans sa société d'accueil. (...) Mais tous, pour des raisons variées qui renvoient davantage à des caractéristiques individuelles, ne sont pas nécessairement en mesure d'exploiter cet univers dans une telle perspective » (2009, p. 62).

La façon dont l'appropriation se déroule dans le quotidien peut néanmoins être vécue d'une manière passive ou négative (ibid.). L'auteur établit un lien entre cette question de l'environnement et la problématique des « nouvelles appartenances », car pour lui « [u]ne autre finalité importante des formations à visée d'insertion sociale est la construction de « nouvelles appartenances » » (ibid., p. 63). Or, ma formation n'avait pas une visée « d'insertion » comme cela était le cas de la recherche menée par cet auteur. Je considère toutefois que la construction de nouvelles appartenances fait partie du processus d'appropriation dans le cas des adultes allophones en général. Vu la courte durée de mon expérience, cette construction a été plus visible chez Ri qui, étant le plus jeune parmi les trois, a manifesté de la façon la plus claire son envie de continuer à étudier après la fin de l'expérience ainsi que l'introduction du français comme langue de communication à la maison.

Toujours selon Van der Meulen, ce phénomène s'explique en raison « [d]es changements de dynamiques identitaires [...] accrus par le changement migratoire » (De Ferrari, 2007 citée par Van der Meulen, ibid., p. 63). Cette conception est à mon avis, très proche de celle de la « re-

construction identitaire » préconisée par Jeanneret (2010, p. 30) et mentionnée plus haut. Il s'agit donc pour moi, en tant qu'enseignante de construire avec les apprenants, un environnement en classe qui favorisera cette possibilité de nouvelles appartenances, cela dans l'esprit de respect par l'autonomie des apprenants. Une ouverture à la renégociation du contrat didactique est selon moi, une des voies principales pour y arriver.

## 4 Discussion des analyses

L'expérience didactique m'a permis de beaucoup apprendre tant du point de vue théorique que du point de vue pratique. Globalement, j'ai ressenti que les apprenants ont apprécié cette expérience et que leur niveau de français s'est amélioré, même si le niveau de Ri et An n'as pas progressé de la façon dont je l'envisageais initialement.

Par rapport aux objectifs initialement établis, je considère que l'objectif didactique pour Ri et An<sup>42</sup>, qui consistait à écrire d'une manière simple mais sans fautes, n'a pas été atteint car les apprenants continuent à commettre plusieurs erreurs lors de leurs rédactions. Ils n'ont pas acquis l'habitude de corriger leurs fautes en utilisant, par exemple, des dictionnaires ou traducteurs en ligne comme le fait l'apprenant Vi. Comme souligné plus haut, cet aspect révèle comment Vi s'investit davantage dans son rôle d'apprenant. Le souci de ne pas présenter un texte avec des fautes ou encore le fait que Vi s'excuse d'avoir envoyé une vidéo qu'il ne considérait pas assez bien, démontre une préoccupation quant à la qualité de sa prestation.

Alexandre considère que l'actant est normalement capable de « représenter le résultat par anticipation » qui est en lien avec des instances « psychologique, énergétique et volitionnelle » (2003, p. 22) qui vont influencer sur la façon d'agir, les moyens de parvenir à un tel résultat, etc. L'auteur fait donc mention d'une dimension qu'il considère comme affective. Cette capacité d'anticipation est un critère à mon avis important car il permet à l'apprenant d'imaginer quelle serait ma réaction (et par extension celle de son chef dans une situation de travail) à la réception de sa prestation. Toujours selon Alexandre, c'est dans ce critère « de relation et d'interaction avec autrui » qu'il est possible définir une action comme individuelle ou sociale (ibid.). Pour cette raison je considère que d'un point de vue praxéologique, le résultat avec Vi a été plus abouti.

L'objectif plus général et de long terme de l'autonomie a été, en principe, partiellement réussi. Ri a commencé à utiliser la langue française au sein de sa maison et il déclare également vouloir continuer à apprendre après la fin de cette expérience. Il se peut que l'expérience dans sa globalité, mais aussi quelques tâches spécifiques, comme les réponses données au questionnaire sur leur autonomie en Suisse (où Ri montre une importante dépendance vis-à-vis de sa femme) lui aient permis d'établir l'amélioration de son niveau de français comme un objectif personnel et pas exclusivement professionnel (ou éventuellement pour son avenir professionnel comme le disait Ba lors de son entretien). Quant à An, il a globalement bien participé à l'expérience

---

<sup>42</sup> A l'heure actuelle j'ignore si An participe aux « réunions de chantier » et s'il a pour responsabilité prendre des notes et communiquer par écrit avec des personnes externes à l'entreprise.

par ses interventions pendant les séances et avec ses tâches faites à la maison. Cependant, je considère que parmi les trois, il a été le moins réactif, peut-être en raison de ses responsabilités familiales ou encore pour des raisons de trajectoire. En effet, il a suivi moins d'années de scolarisation et cela peut avoir un impact sur sa performance actuelle. Ces raisons sont naturellement des hypothèses, il se peut que cet apprenant soit simplement satisfait avec sa situation actuelle et que, en conséquence, un investissement important dans la L2 puisse lui paraître peu utile. An est chef d'équipe et il se considère très à l'aise dans plusieurs types d'activités manuelles, ce que lui permet d'avoir une plus grande confiance en lui du point de vue professionnel malgré ses limitations linguistiques au niveau de l'écriture. Un autre facteur important pour moi, et qui a été mentionné plus haut, se réfère au fait qu'An ignore, pour le moment, les plans de son chef pour son avenir professionnel. Il est compréhensible que, dans ce contexte, An considère que son niveau de maîtrise de la L1 suffit largement pour ses besoins actuels. Cela correspond à ce qui a été dit par rapport aux situations de référence actuels qui vont orienter la performance de l'apprenant.

Concernant l'apprenant Vi et malgré son âge et son problème d'audition, j'ai été positivement surprise de voir son niveau d'intérêt pendant les séances et son engagement pour effectuer les travaux à la maison. Peut-être que, comme il partait d'un niveau plus bas, c'est chez lui que j'ai pu constater la plus grande progression surtout au niveau de communication orale (compréhension et expression). Je ne possède assez d'expérience pour pouvoir évaluer ce phénomène. Je dirais que partir d'un niveau plus bas permet une progression plus rapide dans une langue romane, mais je ne possède assez d'éléments pour y tirer une conclusion.

J'ai pu observer que cet apprenant comprend mieux certaines règles grammaticales en comparaison avec le groupe plus avancé (par exemple, quand il m'a expliqué la règle d'utilisation du passé composé). Cela s'explique par le fait qu'il travaille plus souvent à la maison. Dans ce contexte, et compte tenu de ce qui a été mentionné dans la deuxième partie de ce travail, les éléments de nature socio-économique influencent le degré d'investissement de Vi, qui se sent « obligé » d'avoir une bonne performance. Parmi les apprenants, c'est Vi qui possède l'objectif le plus clair à moyen terme (travailler jusqu'à l'âge de sa retraite pour ensuite rentrer en Espagne). Les autres apprenants possèdent des envies similaires, mais vu la différence d'âge, il s'agit d'un projet sur le long terme. Il est donc très important pour moi de comprendre comment la situation est perçue par l'apprenant et comment cette perspective peut influencer positivement ou négativement sur son appropriation. Cette compréhension est donc proche de ce que j'avais exposé lors de la présentation de la problématique de l'agir social, au

niveau de l'intentionnalité. Cet élément se montre comme central dans la réussite du projet didactique.

À l'heure actuelle, Vi communique avec son chef principalement en français. Il s'agit d'un changement important, car la communication en français était l'objectif principal pour tous les deux. J'ai continué à travailler avec Vi de façon individuelle, en organisant avec lui un appel téléphonique une fois par semaine avec quelques activités préparées en avance qui lui permettent de continuer à développer sa communication orale ainsi que d'apprendre du nouveau vocabulaire. Je considère donc que l'objectif initial au niveau de la communication a été atteint. En ce que concerne la réflexivité en tant qu'objectif, il m'est difficile de faire un bilan car cet élément est plus subjectif que la communication et moins perceptible que l'autonomie, même s'ils sont liés. Quelques activités données lors de l'expérience didactique avaient des objectifs réflexifs soit en matière de l'activité professionnelle, soit concernant l'activité d'apprentissage. Du point de vue professionnel, je considère que la réflexivité a été peu développée parce qu'en général, leur vraie pratique professionnelle n'a pas été intégrée dans le cadre de l'expérience. Je considère que cela est le point plus faible de la mise en œuvre de l'expérience, car j'aurais dû chercher une meilleure intégration entre ces éléments en sollicitant davantage leur chef. Pour ce que concerne leur activité en tant qu'apprenants. Si je me base sur la notion de réflexivité donnée par Le Boterf, qui décrit la réflexivité comme « une capacité de retour sur le processus » (2017, p. 11). Il me semble que cet objectif n'a pas été réussi dans la mesure où « l'accompagnement méthodologique par un acteur extérieur » (ibid.) exigeait de ma part une préparation qu'au début de l'expérience je ne possédais pas. Les différents « rôles » identifiés par cet auteur exigent, à mon avis, un plan clair sur l'ensemble du processus didactique qui est en contradiction avec le caractère exploratoire.

Un aspect important de notre expérience et qui doit être mentionné dans ce bilan, se réfère à l'interruption des séances en raison de la pandémie COVID-19. Comme j'ai pu le montrer plus haut, ce changement radical dans notre calendrier a affecté l'évolution des apprenants dans la mesure où Vi avait mentionné expressément le manque de motivation en raison des mesures de distanciation sociale. Pour Ri, il déclare que « je ne peux plus m'entraîner à parler avec les autres personnes puisqu'on nous a conseillé de s'isoler un peu des autres personnes ». An n'a rien déclaré de particulier et il a continué à réaliser les tâches données à distance pendant quatre semaines pour ensuite arrêter. Je considère que la « société-classe » montre dans ce cas toute son importance. Surtout dans ce cas particulier de ces apprenants allophones adultes, puisqu'ils participent rarement à des autres types d'action sociale en L2 au dehors de son environnement de travail (je pense surtout à des actions qui vont au-delà des simples activités routinières

comme faire les courses. Par exemple, la participation à une association, culte religieux, mouvement politique, etc.). Finalement, d'une perspective évaluation, l'élément le plus important qui a rendu difficile la préparation d'une tâche finale motivante, est lié à ma faible interaction avec leur employeur. Une tâche finale dans leur environnement réel de travail était la meilleure façon de mesurer la progression des apprenants.

Le dernier élément objet de cette discussion correspond à ma propre personne en tant qu'enseignante. Cette expérience pratique m'a permis de mieux comprendre les motivations et objectifs individuels des apprenants ainsi que l'importance d'une planification à la fois cohérente (du point de vue des objectifs) et aussi souple (par rapport aux conditions de travail et à l'individualité de chaque apprenant).

D'un point de vue méthodologique, et en faisant une analyse *ex post* de l'ensemble de l'expérience didactique, je considère que le projet s'est déroulé essentiellement sur la base d'une méthode plutôt proche de l'AC et d'une variante faible de la PA. Selon ma lecture, cela se doit pour trois raisons principales :

- 1) Mes propres connaissances à propos de l'AC, de la PA (et par extension de l'agir social) ainsi que de la discipline praxéologique qui ont évolué pendant le déroulement de l'expérience didactique<sup>43</sup> ;
- 2) L'environnement de travail et les positions occupées par les apprenants, qui laissent peu de marge pour le développement d'une dimension « collaborative et durable » (Puren, 2009, p. 6) ;
- 3) La durée du projet en tant que tel (du 29 novembre 2019 au 13 mars 2020). Période relativement courte pour mettre en pratique des projets de longue durée. Comme j'ai mentionné plus haut, la contrainte temps a été un des principaux obstacles rencontrés par les apprenants. Ba lors de son entretien initial avec moi, envisageait une période plus longue (jusqu'à la fin de l'année).

En faisant une auto-évaluation de mon expérience et en prenant comme référence la « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE »<sup>44</sup>. Puren énumère dix-sept points qui m'aident à situer mes activités entre les deux pôles « tâches communicatives » et « projet pédagogique ». Je me propose de mentionner quelques-uns.

---

<sup>43</sup> Je constate que dans le cas de cette expérience, le fait que moi-même en tant qu'enseignante, n'avais pas défini d'une façon claire comment les objectifs ultimes des apprenants devraient avancer par le biais des objectifs intermédiaires (séquences), a eu un impact dans l'expérience didactique dans son ensemble, car le niveau d'efficacité aurait pu être plus élevé.

<sup>44</sup> <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/>.

L'ensemble de mes activités oscillent entre la « tâche communicative » et la « tâche actionnelle » (version faible de la PA). L'analyse de ces points me permet d'arriver aux conclusions suivantes :

Si d'un côté j'ai cherché exclure de mes activités celles de nature ponctuelle, d'un autre je dois reconnaître que la plupart d'elles étaient du type individuel en raison du temps disponible, de leur type de métier et par le nombre d'apprenants. En plus, les activités n'ont pas été conçues à l'avance pour favoriser un apprentissage du type itératif. Le Boterf souligne qu'une démarche en boucle présente des avantages pas seulement au niveau de la réflexivité (2008, p. 131) mais également au niveau de leur motivation (ibid., p. 139) car elle permet aux apprenants de prendre conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Concernant la façon dont ont été établies les tâches, elles n'ont pas été prédéterminées par moi, par des directives ou un programme externe. J'ai utilisé comme base les objectifs individuels exprimés par les apprenants mais aussi les objectifs envisagés par leur chef lors de notre premier entretien. Néanmoins, je dois avouer que j'aurais pu solliciter de façon plus directe des tâches proposées par les apprenants tout au long de l'expérience. Par un souci d'expérimentation, j'ai conçu des tâches inspirées par la lecture du matériel théorique (PA, MPI, praxéologie, agir social, autonomie). Malgré cette limitation, je considère que mon travail avec les apprenants a été cohérent. L'espace pour l'expression de leur individualité et de leur autonomie était présent sous la forme du premier entretien biographique qui m'a permis de les connaître, des questionnaires qui cherchaient comprendre leurs impressions à propos de l'expérience, de leur calendrier d'apprentissage qui cherchait à leur pousser vers une autonomie au niveau de méthode de travail. Je n'ai pas ressenti que pendant l'expérience les apprenants se trouvaient désorientés par rapport aux objectifs des différentes tâches et leurs logiques sous-jacentes.

Par rapport à la « société de référence », elle n'est pas une société étrangère extérieure. En dépit des différences culturelles et le fait que les apprenants appartiennent à des communautés migrantes bien représentées en Suisse. Je peux dire que tous les trois sont bien intégrés en Suisse (en considérant leurs objectifs personnels). En ce qui concerne le degré de simulation, j'ai proposé un mélange entre activités simulées (débat), simulations réalistes (publication LinkedIn et présentations) et actions réelles (élaboration des courriels type et l'utilisation du français par Vi). Quelques activités simulées auraient dû être transformées en activités authentiques. Je pense par exemple à la tâche de création d'une publication sur LinkedIn qui pourrait être proposée à leur chef ou encore quelques communications externes faites directement par An ou Ri.

Par rapport aux objectifs, s'il est vrai que les objectifs de notre expérience ont été surtout communicatifs, la finalité éducative mentionnée par Puren n'a pas été oubliée. Mon deuxième questionnaire<sup>45</sup> avait pour but précisément faire de sorte que les apprenants jettent un regard critique sur leur propre autonomie au sein de la société Suisse. La rédaction des textes à propos de leur vécu migratoire et de leurs plans pour l'avenir va également dans ce sens.

À propos des documents, ceux-ci n'ont pas été envisagés comme des simples supports. L'idée derrière la rédaction des courriels type au début de notre expérience était de permettre aux apprenants de les utiliser comme des modèles pour l'avenir. Le calendrier d'apprentissage a été aussi un document qui les apprenants ont produit eux-mêmes et les deux étaient orientés vers l'action. Cependant, j'ai fourni la plupart des documents utilisés lors des séances, la « logique support » a été très présente.

Dans son ensemble, je considère que ce développement s'explique en partie par les circonstances mêmes du projet. De façon comparable à ce qui Barrié écrit à propos de l'application de la PA au niveau d'école primaire où l'AC « garde toute sa cohérence » (2013, p. 17). Naturellement, je ne compare pas les capacités d'agir social des apprenants adultes allophones avec celles d'une classe d'école primaire. Mon idée c'est de souligner que la réalité du terrain (dans mon cas, objectifs individuels des apprenants, temps disponible, métiers, etc.) va imposer à l'enseignante son propre niveau de « calibrage » (en empruntant la terminologie de Puren sur sa grille) sur lequel l'enseignant va adapter les tâches qui semblent appropriées.

Concernant mon expérience, je ne la considère pas comme un exemple d'éclectisme. Son caractère exploratoire ne coïncide pas avec le besoin de cohérence mis en avant par Puren. Cependant, je considère que j'ai gardé un minimum de cohérence nécessaire pour éviter le danger d'un « éclectisme mou » (1994, p. 118). Considérant le nombre très réduit des apprenants, je n'étais pas particulièrement confrontée aux contraintes soulignées par Puren dans le contexte de l'enseignement scolaire, qui sont la tension existante entre la participation de chacun « en préservant une certaine discipline ainsi qu'une certaine cohérence du travail collectif » et la différenciation didactique « tout en maintenant une gradation collective du cours » (ibid., p. 21). La propre nature ciblée (au niveau d'objectifs) et limitée (du point de vue temporel) a également été un facteur qui a réduit ma nécessité d'un éclectisme très sophistiqué. D'un point de vue plus général et en pensant au texte de Le Boterf, notamment à propos de son concept de « savoir y-faire ». Je considère que l'éclectisme n'est pas seulement une voie envisageable mais nécessaire pour l'amélioration de l'expérience didactique tant pour les apprenants comme pour les

---

<sup>45</sup> Annexe IV.

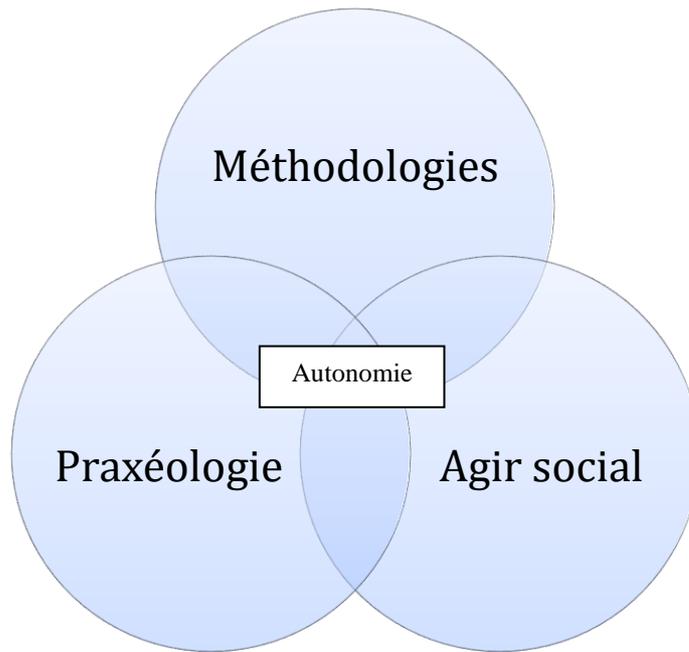
enseignants. Le savoir y-faire<sup>46</sup> en tant que connaissance difficilement (ou non) transmissible ne s'accommode à aucune méthode, mais en même temps une méthode doit exister pour prendre en considération l'existence même de ce type de savoir très particulier (et éphémère comme souligné par Puren en parlant de la transition entre la MAV et l'AC (ibid., p. 119)).

Comme j'ai essayé de démontrer dans ma recherche, certains auteurs parlent aujourd'hui, d'un « effacement d'enseignant » ou encore d'un « apprenant qui apprend à lui seul », formules qui sont à mon avis, caractéristiques d'une polarisation déjà mise en avant par Puren, « nous sommes en train de basculer (...) d'une polarisation à une autre, d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire » (1994, p. 61), on passe d'un enseignant qui « dirige » vers un enseignant qui « gère ». Pour répondre à cette polarisation, Puren soutient une démarche à la première vue simple mais assez exigeante du point de vue intellectuel : « [I]l faut détruire une méthodologie existante pour pouvoir en réutiliser isolément certaines de ses méthodes ; entre méthodologies constituées, la rupture est une condition de la continuité, et vice versa. Il en est de même chez chaque enseignant, et il faut désormais concevoir la formation continue comme un processus dynamique où rupture et continuité, changement et conservation, innovation et tradition sont pris dans une boucle récursive » (ibid., p. 164). Plus concrètement, Puren mentionne trois types d'activités théorisantes qui « permettent de tourner une fois de plus autour des bons problèmes, de poser de bonnes questions ». A savoir, méthodologiques, didactiques et la didactique qui « emprunte ses outils et ses démarches d'analyse à d'autres disciplines » (ibid. p. 167).

J'ajoute ici la possibilité offerte par la praxéologie qui me permet de regarder, analyser, exprimer et comprendre d'une façon plus rigoureuse les éléments préexistants chez les praticiens. En ajoutant à cela la théorie de l'agir social qui correspond à une mise en contexte des autres éléments théoriques, il me semble que l'autonomie placée au centre de mon diagramme concerne pas seulement une autonomie souhaitée chez l'apprenant mais également une autonomie nécessaire pour l'enseignant. Pour que ce dernier soit capable de construire et adapter sa propre méthode de travail selon les circonstances et ainsi obtenir une plus grande efficacité.

---

<sup>46</sup> Cette affirmation est extensible aux autres savoirs.



*Champs théoriques de l'expérience*

La PA se présente donc comme une évolution positive dans le sens où elle permet une plus grande possibilité d'intégration de la praxéologie que l'AC. L'agir étant au centre de cette perspective mène l'apprenant à mobiliser des compétences qui à son tour lui permettent de développer ou d'acquérir des nouvelles compétences par le processus en soi (Van der Meulen, *ibid.*, p. 47). En répondant à la question posée à l'introduction de ce travail à propos de la pertinence d'une perspective actionnelle comme véhicule d'appropriation langagière en lieu et place d'une appropriation par l'agir social en tant que tel. Je suis arrivée à la conclusion qu'une telle question doit être répondue en deux parties. Premièrement, la PA en tant que perspective didactique ne peut pas remplacer l'appropriation langagière à la place de l'agir social. En fait, je suis plutôt inclinée à penser qu'aucune méthode ou approche peut le faire. L'appropriation par l'agir social va mobiliser des compétences différentes de celles utilisées dans le contexte de classe. La présence même de l'enseignant est l'élément principal qui rend la PA un élément important de préparation et d'amélioration pour les apprenants. Dans le cadre de mon expérience j'ai souligné à plusieurs reprises comme l'absence d'agir social impacte négativement le processus d'appropriation langagière chez les apprenants. Néanmoins, j'estime que l'agir social à lui seul ne va pas toujours se traduire dans une appropriation plus aboutie. La performance des apprenants qui ont participé dans cette expérience me permet de penser que c'est n'est pas une absence d'agir social *actuel* qui limite les possibilités d'appropriation langagière, mais plutôt des conditions socio-économiques préexistantes considérées comme

défavorables (au moins du point de vue de l'appropriation). Ce *handicap* au niveau des ressources va générer des inégalités lors du processus d'appropriation individuelle. L'avantage d'une appropriation sur la base de la PA en classe, correspond à la présence de l'enseignant qui peut agir comme un médiateur entre les apprenants et les diverses situations où ceux-ci peuvent se trouver. La L2 comme capital linguistique (Bourdieu & Boltanski, 1975, p. 12) est plus facilement appropriée par ceux qui possèdent déjà des compétences acquises sur des expériences communicationnelles et non-communicationnelles précédentes. J'ai pu montrer comment certains aspects du vécu de chaque apprenant ont influencé la façon dont les apprenants ont participé à l'expérience. Vi par exemple, possédait déjà plus de ressources du point de vue de la scolarisation formelle (il avait étudié plus d'années que ses collègues). Cela, il me semble, l'a permis de mieux plonger dans le rôle d'étudiant de français après plusieurs années sans avoir vécu des expériences d'éducation formelle.

Les ressources, comme Le Boterf l'a indiqué, deviennent des compétences lorsque l'individu peut les mobiliser dans des situations données. Néanmoins, je peux problématiser cette question en établissant un lien avec l'idée de l'« incommunicabilité sociale » défini par Bourdieu & Boltanski (ibid., p. 14) comme une situation où :

« posséder la compétence linguistique qui est suffisante pour former des phrases susceptibles d'être comprises, ce n'est pas posséder la compétence nécessaire pour produire des phrases susceptibles d'être reçues et reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler ».

Or, les apprenants peuvent acquérir des ressources et apprendre à les mobiliser d'une façon « compétente », malgré cela, ils ne pourront (et ne voudront) probablement pas changer de condition sociale, élément auquel fait dépendre la « compétence nécessaire pour parler la langue légitime » (ibid.). C'est donc à l'enseignant, avec l'aide de la PA mais aussi des autres outils didactiques de combler ce manque des expériences et de s'adapter à la condition sociale des apprenants par le biais de l'apprentissage en classe et toujours selon les objectifs individuels établis avec l'apprenant, c'est-à-dire, selon le contrat didactique. La PA et l'agir social en tant que tel doivent exister dans une situation de complémentarité, de la même manière que l'AC et la PA. Ces relations complémentaires sont également réflexives car elles suivent la logique en boucle mentionnée ci-dessus, en établissant des liens successifs entre les différents outils d'appropriation, l'enseignant sera en mesure d'exploiter de la meilleure façon les potentialités de chaque outil selon les particularités de l'apprenant et l'environnement.

Un aspect qui me paraît central, se réfère à ce « parler légitime » qui ne doit pas être mis sur la responsabilité exclusive de l'apprenant. L'apprenant ne doit pas être obligé de se réinventer en

tant qu'individu pour que son parler soit accepté par l'ensemble de la société. C'est à l'enseignant de faire également la médiation nécessaire entre le parler réel de l'apprenant et les normes (voire des préjugés) existants au sein de sa communauté de locuteurs.

## 5 Pour conclure

La possibilité de rédiger ce travail de mémoire sur la base d'une expérience théorico-pratique a présenté plusieurs avantages par rapport au seul travail de recherche scientifique. Tout d'abord, le travail avec les apprenants m'a obligé à ne pas seulement comprendre les notions en tant que concepts abstraits, mais de les mobiliser dans un but d'application pratique. Dans ce processus de mobilisation, je considère que j'ai pu saisir des nuances importantes qui sont difficilement perceptibles par la seule lecture des textes académiques. Je dirais que l'élément le plus important que j'ai découvert est celui de l'influence des objectifs individuels des apprenants en tant qu'élément qui peut déterminer la réussite ou l'échec de la relation didactique entre l'enseignant et l'apprenant. Cette constatation s'intègre dans les réflexions théoriques menées à propos de la praxéologie, de l'agir social et de l'autonomie. Zeiter, par exemple, avait déjà souligné le rôle de ce « donner du sens » dans la relation didactique (2018, p. 272).

Du point de vue méthodologique, l'activité de construction de son propre calendrier, organisation des matériels didactiques, choix des sujets et contenus, gestion de la relation avec les apprenants entre autres éléments, me permet de mieux comprendre les positionnements des autres auteurs qui ont écrit à propos de la PA. Barrié avait souligné des points que je confirme comme déterminants pour la réussite d'une pratique qui se veut construite sur la PA. La formation des enseignants, l'effectif des élèves ainsi que le temps disponible (2013, p. 42), sont des éléments centraux et qui expliquent pourquoi, les classes qui travaillent avec des manuels qui ressortent de la PA continuent à suivre une méthode de travail essentiellement du type AC. Ce phénomène peut s'expliquer en bonne partie par le rôle qui joue le CECR en tant qu'outil de référence si critiqué par Maurer et Puren (2019, p. 297). J'avoue que ni le CECR ni le VC n'ont eu une influence dans le déroulement de cette expérience didactique. Le vaste champ des concepts qui sont introduits dans ces documents sans un développement adéquat et les plusieurs questions qui sont laissées sans réponse m'ont écartée de l'utilisation de ces documents comme outils de support dans la préparation de mon expérience. En tant qu'étudiante des lettres, je peux affirmer que cette immersion dans la didactique des langues à partir des concepts d'agir social et de praxéologie représente pour moi une découverte intéressante et que je considère peu explorée tant au niveau académique comme au niveau pratique par les enseignants, surtout dans mon pays d'origine, où la didactique reste essentiellement conçue sur des méthodes anciennes, qui vont de la méthode traditionnelle à la méthode directe.

Un élément qui, à mon avis, a limité l'impact de cette expérience a été l'impossibilité de donner aux apprenants des tâches « réelles et plus complexes » (Barrié, 2013, p. 4) qui soient en lien avec leur activité professionnelle. Il s'agit d'un environnement très différent de celui normalement présenté aux étudiants des langues étrangères. La plupart des manuels sont destinés à des étudiants du niveau secondaire, mais aussi universitaire ou alors à de jeunes professionnels qui se dédient essentiellement au secteur des services non-manuels. Dans ces environnements les possibilités de pratiquer la langue, appliquer les règles et les méthodes apprises, développer des vrais projets qui exigent un grand effort pour ce qui est de la communication écrite et orale sont beaucoup plus larges. En conséquence, j'ai été confrontée à un problème différent et qui m'a permis de réfléchir sur la manière d'organiser les séances. Les matériaux didactiques disponibles en ligne me semblent très peu adaptés au public adulte, allophone et avec un niveau de formation considéré plus bas d'un point de vue académique. À mon avis, cette catégorie des travailleurs considérée comme « moins qualifiée » est souvent oubliée, pas seulement par les structures publiques mais surtout par les entreprises privées, probablement parce que ce public n'est pas intéressant d'un point de vue commercial. Dans ce contexte, l'enseignant doit jouer un rôle très important. C'est l'enseignant qui va analyser, sélectionner et structurer le matériel nécessaire pour la mise en œuvre du processus d'apprentissage.

Cette recherche m'amène à la conclusion que l'enseignant en tant que partie prenante dans la relation didactique, loin de s'effacer, va garder toute sa valeur dans le processus d'appropriation langagier et que malgré (ou en raison) des développements techniques et des confinements à grande échelle qui peuvent faire penser que l'enseignant devient obsolète. Celui-ci et les apprenants en classe comme parties d'une société authentique à part entière vont de plus en plus révéler son importance dans la construction de cet idéal d'apprenant qui agit avec l'autrui. La propagation des cours en ligne possède plusieurs avantages particulièrement pour les apprenants qui possèdent déjà des compétences, notamment au niveau d'utilisation des ressources électroniques mais sa nature standardisée va dans le sens contraire à l'apprentissage individualisé qui est cherchée par une didactique d'inspiration praxéologique. Les difficultés rencontrées par les apprenants, soit au niveau de forme soit au niveau de contenu, peuvent résulter en situations non-voulues, où l'apprenant doit faire recours à l'autodidaxie et souvent éloigné de l'agir social.

Il me semble que la PA en tant que telle peut et doit servir de pont pour faciliter l'appropriation linguistique pour les apprenants où l'appropriation directe par l'agir social n'est pas possible. Comme j'ai souligné au long de ce travail, les compétences ne sont pas transférables et exiger

aux apprenants une appropriation par l'agir social quand celle-ci ne fait pas partie de leur vécu me paraît artificiel et potentiellement nuisible pour la relation didactique entre l'enseignant et l'apprenant. L'appropriation par l'agir social doit respecter le déjà-là qui existe et qui n'existe pas chez chaque apprenant, pour certains la réalisation des tâches actionnelles sera plus exigible, car l'apprenant possède déjà les compétences nécessaires pour le faire. Pour des autres, cette construction doit se faire au sein de la classe. Je considère que cet équilibre entre un agir social hors-classe et agir social à l'intérieur de la classe correspond aux préoccupations énoncées lors de ma référence à la question de l'éclectisme.

Un dernier mot par rapport à la discipline praxéologique. Cette discipline fournit plusieurs questionnements et ressources qui peuvent être intégrés dans la pratique didactique. Par exemple, la notion de *script* présentée par Alexandre (2003) permet à l'actant « d'interpréter les aspects les plus larges du comportement d'autrui et d'y répondre d'une façon adaptée » dans des situations particulières et pour des modes singuliers de se comporter (ibid., p. 195). Cependant, il se peut qu'une application excessivement mécaniciste des principes praxéologiques résulte dans une didactique trop proche des méthodes du type audiovisuelle. Nous avons vu en analysant l'ouvrage d'Alexandre que la praxéologie trouve son origine dans l'organisation scientifique du travail, la recherche des gains d'efficacité, notamment dans l'industrie où chaque geste peut être mis dans un environnement contrôlé et être par la suite mesuré selon les objectifs économiques de celui qui fait l'analyse. Dans le CECR, le mot « efficace » est mobilisé dans un contexte très particulier, puisqu'il se réfère seulement au « comportement langagier » (p. 9) et à la « communication internationale » (p. 10). Il est donc normal que le CECR ne parle pas d'efficacité au niveau de l'apprentissage, car ce document se préoccupe surtout des résultats pédagogiques au détriment des processus d'apprentissage<sup>47</sup>.

Or, comment une telle démarche peut-elle s'appliquer dans un contexte éducatif qui présente d'énormes différences vis-à-vis de l'environnement industriel et computationnel servant de base théorique à la praxéologie ? Il s'agit d'une question que je n'ai pas répondu dans ce travail mais qui mérite davantage des recherches. La tendance à l'étude à distance va se poursuivre dans les années à venir, ce qui va très probablement, changer les discours existants autour du rôle de l'école, de l'enseignant, de l'apprenant et de la didactique dans son ensemble (méthodologies, contenus). Il s'agit donc d'une intensification du changement de paradigme au

---

<sup>47</sup> J'ai décidé d'utiliser les mots « efficacité » et « efficience » comme synonymes (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/efficience/27930#synonyme>), en donnant ma préférence à l'emploi du mot « efficace » (<http://www.academie-francaise.fr/efficent-pour-efficace>), bien que plusieurs auteurs utilisent ces mots de façon différenciée. Pour ce qui concerne l'emploi du mot « efficience », je le remplace par des mots comme « économique », « rationnel » ou « proportionnel ».

niveau idéologique souligné par Puren lors du passage « d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire » (1994, p. 61) et la manière dont cela influence l'évolution des méthodologies.

J'ai pu déterminer que la praxéologie joue un rôle également important dans la conceptualisation de la notion de « compétence ». Bulea & Jeanneret (2007) qui, dans une analyse critique de cette notion, mettent en évidence le « caractère éminemment praxéologique de la compétence langagière » (ibid., p. 87). Selon elles, la *compétence* possède une *nature praxéologique* qui a été revivifiée/reconceptualisée par les entreprises (ibid., p. 88). Pour éviter ce risque de commercialisation excessive de la praxéologie, les pistes à explorer me semblent être l'attention sur l'intentionnalité de l'apprenant, c'est-à-dire, une centration sur le travail de recherche d'autonomie (qui ne doit pas se limiter au simple « travail autonome ») et l'éclectisme en tant que principe d'action pour les didacticiens. Ce qui permettra de nous rapprocher d'une didactique plus efficace et individualisée pour les apprenants mais aussi plus professionnellement valorisante et intellectuellement stimulante pour les enseignants.

## Bibliographie

- Alavainio, Hanna (2017) L'utilisation de la langue cible et les méthodes de l'immersion linguistique dans les cours de FLE en Finlande, Mémoire de maîtrise, Université de Tampere.
- Alexandre, Victor (2003) *Éléments de praxéologie – Contribution à une science des actes*, L'Harmattan, Paris.
- Barrié, Mathilde (2013) *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Mémoire de Master 2, EFE-ESE Année 2011-2012. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871>.
- Bemporad, Chiara (2016) Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires – Introduction. *Langage et société*, 2016/3 N° 157 | pages 9 à 17. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2016-3-page-9.htm>.
- Bourdieu Pierre, Boltanski Luc (1975) Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n°4, juillet, pp. 2-32. [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1975\\_num\\_1\\_4\\_3417](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_4_3417).
- Brun-Picard, Yannick (2015) *La praxéologie dans le contexte éducatif – Construction d'une interface évolutive d'enseignement*, L'Harmattan, Paris.
- De Pietro *et al.* (1988) Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*. <https://www.researchgate.net/publication/290159130>.
- Derivry-Plard, Martine (2006) Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ?, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237>.
- Duchêne, Alexandre (2011) Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme: l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs, *Langage et société*, n° 136 - juin 2011.
- Duchêne, Alexandre (2009) Formé-e pour servir! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Automne 2009, pp. 125 - 147.
- Grossein, Jean-Pierre (2016) Théorie et pratique de l'interprétation dans la sociologie de Max Weber, *Sociétés politiques comparées*, 39, mai-août 2016. [http://www.fasopo.org/sites/default/files/varia1\\_n39.pdf](http://www.fasopo.org/sites/default/files/varia1_n39.pdf).

- Fillietaz, Laurent (2009) Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale: le cas de l'apprentissage sur la place de travail, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Automne 2009, pp. 37 - 58.
- Heller, Monica (2001) Gender and public space in a bilingual school in A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, and M. Teutsch-Dwyer (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender*, pp. 257–82.
- Jeanneret, Thérèse & Zeiter, Anne-Christel (2014) Socialisation langagière et agentivité du sujet, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2013, 63-75.
- Jeanneret, Thérèse (2010) Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1.
- Joshua, Samuel & Félix, Christine (2002) Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de « milieu pour l'étude », *Revue française de pédagogie*, No 141, 89 – 97. <http://www.jstor.com/stable/41201847>.
- Le Bossé, Yann (2003) De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment, *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2). <https://doi.org/10.7202/009841ar>.
- Le Boterf, G. (2008) *Repenser la compétence - Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, Eyrolles, Paris.
- Liquète, Vincent et Maury, Yolande (2007) *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Armand Colin, Paris.
- Maggi, Bruno (2016) *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Livre III, Maggi Bruno. Bologna : TAO Digital Library, 2016.
- Maurer, Bruno et Puren, Christian (2019) *CECR : par ici la sortie !*, Éditions des archives contemporaines, France. <https://eac.ac/books/9782813003522>.
- Maurer, Bruno (1995) La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation, *Tréma*, 7. <http://journals.openedition.org/trema/2165>.
- Petitjean, Cécile (2009) *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse présentée à la Faculté de Lettres Institut des Sciences du Langage et de la Communication, pour l'obtention du grade de docteur ès Sciences Humaines, Université de Neuchâtel.
- Philipps, Claude (2005) Préparer une séquence de formation en enseignement professionnel dans le cadre de l'apprentissage, Académie de Strasbourg. [https://eduscol.education.fr/educnet/cnraa/pedagogie/demarches/archives/sequence-formation/prep\\_sequence\\_enseig\\_prof.pdf](https://eduscol.education.fr/educnet/cnraa/pedagogie/demarches/archives/sequence-formation/prep_sequence_enseig_prof.pdf).

- Puren, Christian, (2018) L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée. [https://www.christianpuren.com/app/download/13609120527/PUREN\\_2018f\\_+Approche+communicative\\_actualit%C3%A9.pdf?t=1584030646](https://www.christianpuren.com/app/download/13609120527/PUREN_2018f_+Approche+communicative_actualit%C3%A9.pdf?t=1584030646).
- Puren, Christian, (2018b) Les notions de "didactique" et de "pédagogie" du point de vue de la didactique des langues-cultures : approche historique et enjeux actuels. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018h/>.
- Puren, Christian, (2014) Contrôle vs Autonomie : Deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/>.
- Puren, Christian (2011) Mises au point de/sur la perspective actionnelle. [https://www.christianpuren.com/app/download/5707197251/PUREN\\_2011e\\_Mises\\_au\\_point\\_de\\_sur\\_PA.pdf?t=1532177726](https://www.christianpuren.com/app/download/5707197251/PUREN_2011e_Mises_au_point_de_sur_PA.pdf?t=1532177726).
- Puren, Christian (2010) L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/>.
- Puren, Christian (2009) Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. [https://www.christianpuren.com/app/download/4331366451/PUREN\\_2009b\\_variations\\_theme\\_agir\\_social.pdf?t=1541617895](https://www.christianpuren.com/app/download/4331366451/PUREN_2009b_variations_theme_agir_social.pdf?t=1541617895).
- Puren, Christian (2006) De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le français dans le Monde*, n 347. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>.
- Puren, Christian (2004) De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/>.
- Puren, Christian (1994) *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. [1ère édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 139 p.]. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>.
- Puren, Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, Paris. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.
- Puren, Christian (1985) La motivation dans la méthode directe, *Les langues modernes*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1985b/>.
- Ravestein, Jean & Sensevy, Gérard (2018) Status de l'erreur dans la relation didactique, *Grand N*, Université J. Fourier Grenoble. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01777724>.

- Remysen, Wim (2018) *L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes*, Université de Sherbrooke. <https://www.researchgate.net/publication/331629589>.
- Romian, Hélène (1992) Recherche, formation en didactique du français et praxéologie, *Études de Linguistique Appliquée*, Jul 1, 87.
- Sarrazy, Bernard (1995) Le contrat didactique, *Revue française de pédagogie*, n° 112, pp. 85 - 118.
- Dir. Sensevy, Gérard. et Mercier, Alain (2007) *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR, Rennes.
- Van der Meulen, Mathias (2009) *La formation des adultes migrants en insertion dans une perspective actionnelle : L'évolution des pratiques pédagogiques dans la mise en œuvre d'un dispositif de formation innovant (l'exemple de l'atelier formation de base d'Emmaüs)*. Thèse Master de didactique dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. [https://www.doyoubuzz.com/var/f/cJ/uX/cJuX4hZbmjsNi5W\\_72qnVvMLOID93YSwKxa1tIUQoe8CgBf06T.pdf](https://www.doyoubuzz.com/var/f/cJ/uX/cJuX4hZbmjsNi5W_72qnVvMLOID93YSwKxa1tIUQoe8CgBf06T.pdf).
- Weber, Max « De la sociologie compréhensive », Les cahiers psychologie politique [En ligne], numéro 19, Août 2011. <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1950>.
- Zeiter, Anne-Christel (2018) *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*, ENS Éditions, Lyon.
- Zeiter Anne-Christel, (2019). Déconstruire la motivation pour rencontrer le désir (de langue), *Revue TDFLE*, n°1-2019. <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/168-deconstruire-la-motivation-pour-rencontrer-le-desir-de-langue->.
- Zeiter, Anne-Christel et Bemporad, Chiara Identité et investissement dans l'acquisition des langues. Une traduction de l'introduction d'*Identity and Language Learning* de Bonny Norton (2013), *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54 | 2016. <http://journals.openedition.org/lidil/4119>.

## Sitographie

- Projet BaSES - Apprentissage des notions de base en sciences économiques et sociales, Max Weber et la sociologie compréhensive. <https://wp.unil.ch/bases/2013/08/max-weber-et-la-sociologie-comprehensive/>.

## ANNEXE I - FICHES DES PARTICIPANTS

Ces fiches de participant servent comme un document de référence individuel. Chaque document sera rempli avec plus d'informations au fur et à mesure que l'expérience se déroule.

Prénom	Vi
Age	60 ans
Nationalité	Argentine et italienne
Langue première	L'espagnol, connaissances passives de l'italien
Langue(s) seconde(s)	L'italien (passif)
Niveau de français <sup>48</sup>	Débutant / faux-débutant. Lors de notre premier entretien, Vi a expliqué qu'il rencontre des difficultés pour suivre les consignes et pour comprendre ce qu'est dit pendant les réunions.
Objectifs individuels	Maîtriser la base de la langue française, notamment au niveau de compréhension (recevoir des instructions).
Résumé biographique	Marié et père de deux enfants déjà adultes et qui habitent en Espagne. Vi a commencé à apprendre le français quand il avait 59 ans à l'Université Populaire de Genève pendant 3 mois. Il habite en Suisse depuis 8 ans. Il travaille à l'entreprise depuis le 19 août 2019. Vi a commencé les études supérieures en Espagne (gestion d'entreprises), mais il a dû

---

<sup>48</sup> Pour décrire le niveau de français j'ai opté pour ne pas utiliser l'échelle du CECR. J'ai décidé de classer leur niveau en « débutant », « intermédiaire » et « avancé » selon leurs besoins personnels. A l'occasion, aucun ne possède un niveau « avancé ».

	arrêter pour travailler à la suite du décès de son père. Vi souffre d'un problème auditif, ce qui affecte sa compréhension orale.
Son rôle dans l'entreprise	Il travaille sur la protection de portes, plaques avec An.
Notes : Très motivé pour apprendre la langue. Vi participe activement aux cours et aux tâches hors séances. Vi fait de grands efforts pour améliorer son niveau de langue. Il possède un cahier où il note des informations et où il écrit plusieurs fois le même mot pour permettre sa mémorisation par sa propre initiative. Il habite avec son épouse qui ne parle pas le français.	

Prénom	An
Age	46 ans
Nationalité	Italienne
Langue première	L'italien
Langue(s) seconde(s)	Des connaissances de l'espagnol
Niveau de français	Intermédiaire. A possède un bon niveau de communication en oral. Son niveau d'expression écrite est intermédiaire. Il fait des fautes d'orthographe, grammaire, mais il arrive à s'exprimer. Il utilise le français essentiellement pour le travail. Il a suivi 2 cours de français à l'École-Club Migros.
Objectifs individuels	Comprendre et pouvoir interagir par e-mail dans un français simple, mais sans fautes d'orthographe.
Résumé biographique	Marié et père de 3 enfants. Il habite en Suisse depuis l'âge de 15 ans. Il travaille

	dans l'entreprise depuis 1 an (au début de l'expérience).
Son rôle dans l'entreprise	Il est chef d'équipe.
<p>Notes : Parmi les trois apprenants, An est celui qui m'a posé plus de difficultés au niveau de travail, car j'avais l'impression qu'il n'acceptait pas très bien les critiques / corrections ou qu'il minimisait l'importance de ses fautes.</p> <p>En général, sa performance a été bonne même si au début, An ne me semblait pas très motivé pour faire les tâches hors-séances.</p> <p>An habite avec sa femme et ses trois enfants, ils communiquent en italien car lui et sa femme veulent transmettre l'italien aux enfants.</p> <p>Il est sympa et au niveau d'interaction je ne rencontre pas des problèmes particuliers.</p>	

Prénom	Ri
Age	31
Nationalité	Portugaise
Langue première	Le portugais
Langue(s) seconde(s)	Des connaissances de l'espagnol
Niveau de français	Intermédiaire. Il arrive à bien communiquer, il fait des fautes surtout à l'écrit (l'orthographe) et au niveau grammatical. Il a appris le français au lycée au Portugal pendant 3 ans mais aujourd'hui, il dit qu'il a tout oublié.
Objectifs individuels	Ecrire, former des phrases, avoir plus de vocabulaire
Résumé biographique	Il a 31 ans, marié, un enfant. Il habite en Suisse depuis 5 ans et demi. Il s'agit de sa première année à l'entreprise.
Son rôle dans l'entreprise	Il travaille avec des panneaux acoustiques.
<p>Notes : Ri a eu une bonne performance tout au long de l'expérience. Même s'il exprimait quelques difficultés au niveau de temps pour faire quelques tâches hors-séances (surtout à la maison car il a un enfant à bas âge).</p>	

Comme les autres apprenants, Ri utilise sa langue maternelle à la maison. Sa femme est aussi portugaise mais elle est francophone. Ri a commencé à utiliser un peu plus le français à la maison comme conséquence de notre expérience.

## ANNEXE II – ENTRETIENS

### Enregistrement 1. Ba

1 Av oui

2 Ba donc voilà donc ça c'est le premier objectif c'est qu'ils soient capables dans un français on va dire simple (oui) mais de se comprendre entre eux d'être en interaction pour que moi je n'ai pas besoin de faire l'interface pour chacun (mm) et puis après il y a une dimension qui n'est pas pour moi mais vu que toutes les personnes qui arrivent de l'étranger je sais pas combien de temps ils vont travailler chez moi peut-être que Ri qui a 28 ans il dit dans trois quatre ans écoute Ni moi j'ai fait mon temps chez toi (mm) bah je trouve important dans ma position d'employeur de donner à chacun de mes collaborateurs un moyen de faire une autre chose plus tard (oui) peut-être qu'ils resteront avec moi vingt ans et je suis très content mais voilà je n'en sais rien (oui) mais que si An il a quarante-deux ans si dans dix ans il part d'ici bah j'aimerais qu'il puisse avoir acquis un niveau de français supérieur qui lui permet de postuler à un autre travail (mm) plus facilement (mm) donc il y a ces deux objectifs mais ça ce sont mes objectifs eux ils n'ont formulé aucun il n'y a pas eu demande de leur part c'est pour moi que c'est important (mm) un qu'ils élèvent leur niveau en français (oui) qui c'est la langue de tous les jours et deux qu'ils améliorent qui puissent garantir la communication interpersonnelle (mm)

3 Av ee j'ai une autre question ici pour vous (oui) ee alors la première je pense que vous avez déjà répondu c'était pourquoi avez-vous accepté participer à cette expérience didactique c'est ça que vous avez dit le communiquer de manière simple améliorer leurs compétences communicatives et deuxième question c'est de quelle manière pensez-vous participer à ce projet est-ce que vous voulez être passive ou aussi

4 Ba absent

5 Av absent ((rires))

6 Ba non je pense qu'il y a deux dimensions e donc moi je suis aussi un License en lettres e (ah) donc j'ai un License en théologie en français et l'histoire de l'art (mm) donc je suis très volontiers votre référent ici pour discuter et pour répondre à vos questions éventuelles (mm) et participer à votre à la dimension pédagogique de votre travail (oui) mais dans les séances de cours e pour moi c'est absent (d'accord) autrement je le fais moi-même le cours de français (mm) donc voilà e voilà ça répond à votre question ?

7 Av oui c'est bon

8 Ba donc voilà donc comme interlocuteur par rapport à vous au niveau pédagogique ou stratégique (mm) je suis volontiers là (mm) mais dans le cours lui-même dans son . donner de cours dans les exercices que vous voulez travailler avec eux (mm) je ne veux pas être présent

9 Av d'accord merci pour votre réponse

10 Ba donc voilà ((il rit))

11 Av ee pour le lieu de travail ça sera ici

12 Ba alors pour moi idéalement c'est que j'avais dit à Madame Zeiter ça serait ici le vendredi après-midi . parce que c'est là que e toutes les équipes parce qu'il faut imaginer que c'est des gens qui sont dans un chantier (mm) alors Ri il travaille à Lucens dans l'autre société (mm) mais An et Vi ils sont sur le chantier (mm) donc tout le monde se retrouve ici le vendredi après-midi (bruit de machine) pour faire le planning pour discuter de la suite de la semaine (ah) donc idéalement ça sera bien vendredi après-midi ici comme ça xxx- toute façon tout le monde revient ici le vendredi après-midi

13 Av d'accord ee et ça sera ici dans la classe

14 Ba mm on vous mettra un deuxième chauffage

15 Av d'accord ((rires))

16 Ba avec du thé

17 Av et vous voulez commencer quand l'expérience pour vous ce e est-ce que il y a une date

18 Ba e alors quand vous pouvez

19 Av quand je x- peux toute suite commencer

20 Ba oui il faut juste me laisser avertir ee les trois messieurs vendredi si vous voulez commencer le vendredi suivant pour moi c'est bon (mm) je l'intègre dans le voilà après c'est par rapport à vous e que quand est-ce que vous devez rendre votre mémoire ?

21 Av ah cet été

22 Ba e en juin deux mille vingt ? (oui) d'accord ee donc voilà après c'est e à vous enfin j'imagine que vous devez commencer ee bah c'est votre timing après

23 Av (mm) moi par exemple ce semestre j'ai fini tous les cours et le semestre prochaine j'aurais rien des cours j'ai fini tous les crédits (d'accord) il faut juste écrire le mémoire e ensuite mon horaire j'ai des cours mercredi et jeudi (d'accord) et c'est tout et vendredi aussi je suis libre ee peut-être j'ai pensé je vais parler avec Madame Zeiter peut-être je commence dès décembre

24 Ba (mm) c'est vous qui savez moi je peux pas les libérer trois ou quatre fois dans la semaine parce que concrètement bah chaque heure qu'ils travaillent pas c'est une heure en terme de

chiffres d'affaires (mm) que je vais perdre (oui) en termes de salaire donc je fais quand Me Zeiter a proposé ça j'ai trouvé que c'est une super idée parce que je trouve que c'est très bien être ancré dans leur quotidien (mm) quel est leur travail c'est du manuel c'est des ouvriers c'est des choses comme ça donc ça sert à rien aller au cours de Migros pour parler de Stefan Zweig ou n'importe quel auteur il faut être au quotidien de pouvoir lire un journal e de voilà c'est ça le demande mais c'est clair que je peux pas les libérer dix heures dans la semaine (oui) parce que pour moi c'est dix heures des chiffres d'affaires (mm) pas possible ou si vous faites fois trois et bah c'est trente heure de travail c'est presque un ouvrier qui disparaît (oui) pour ça j'ai pas les moyens de faire ça (mm) donc après pour voir pour vous su ça suffit ou pas vous pouvez dire bah non moi une heure et demi par semaine avec trois personnes ça me suffit pas j'ai besoin beaucoup plus donc c'est des modalités qu'on n'a pas du tout discuté avec Madame Zeiter donc voilà

25 Av mais de votre côté e ils peuvent seulement les vendredis après-midi travailler et c'est tout (oui) une heure une heure trente

26 Ba on va dire une heure trente c'est le maximum (mm) on va dire je peux bloquer une heure trente les trois ici (mm) ensemble voilà et puis après si vous avez après on va le rendre l'explication pourquoi je le fais (mm) et si vous leur donnez un travail à la maison à faire (oui) je pense chacun peut s'engager à le faire mais ça il faudrait que vous voyez les niveaux de langue effectivement qui sont fort différents entre Vi . qui est . pratiquement aucune compétences en français très très faible et puis ee An qui parle correctement mais qui écrit pas encore (mm) voilà

27 Av et Ri il est .. pour parler et pour écrire c'est ça va c'est moyen ?

28 Ba je suis incapable de répondre à ça [oui] parce que j'ai pas de compétence scolaire pour vous dire où se trouve x- le niveau

29 Av parce que moi j'ai pensé si je donne des cours en groupe ou individuels parce que leur niveau c'est différent mais au même temps je vois que . que j'ai une heure trente pour les trois alors ça sera le travail en groupe

30 Ba pour vous ça va être plus difficile mais c'est en groupe oue (oue) vous allez devoir se creuser les méninges comment faire pour que alors après on est d'accord .. ee j'attends quand on a discuté ça avec Madame Zeiter (mm) il y avait une partie ou avec les étudiants c'est à dire avec vous (oui) qui était définir les objectifs d'apprentissage (mm) e j'ai pas besoin et puis je pense pas que c'est ce qu'ils vont vouloir non plus investir ee on n'a pas en train de parler de littérature on n'est pas en train de parler de haut niveau oui je veux dire le but c'est qu'ils puissent à lire (oui) enfin vous voyez ce que je veux dire l'objectif c'est d'avoir une écriture et

une lecture du quotidien et ils prennent le journal le matin ils sont capables de lire (mm) de comprendre et de résumer (mm) avec un français qui soit simple mais correct je dirais on est dans cet objectif là (oui) et puis après il faut être adapté à chacun c'est-à-dire Vi il a soixante ans il a un très mauvais niveau de français donc si lui il peut déjà . à la fin de l'année . déchiffrer et comprendre Le Matin sans être capable de l'écrire on aura déjà passé un palier énorme (mm) parce que en france xxx- je ne parle pas en espagnol mais en français il est pratiquement alphabète donc vous allez pas pouvoir faire des miracles non mais oui vous voyez ce que je veux dire (oui) donc ee à la limite après moi on peut une fois que vous avez rencontré (oui) on peut faire x-x la discussion les deux (mm) par Skype ou comme vous voulez ou on se voit ici e puis vous me dites voilà je pense que pour monsieur Vi c'est tel objectif il est réalisable (mm) pour Ri je vois qu'on peut aller plus vers quelque chose comme ça et puis vous pouvez voilà avoir peut-être un objectif par

31 Av pour chacun

32 Ba oui pour chacun de vos interlocuteurs (oui) mais après si voilà qu'on soit bien d'accord pour vous c'est un travail de recherche (oui) donc c'est important quand on fait une chose comme ça à mon avis c'est que les deux on soit gagnant (mm) donc si vous me dites ce que je peux vous mettre à disposition ne correspond pas à ce que vous aviez compris ou est-ce que vous pouvez faire pour votre mémoire vous avez le droit dire j'arrête le projet qu'on soit d'accord pour moi il n' y a pas de problème (mm) il faut pour vous que vous puissiez arriver à votre objectif qui est le mémoire (mm d'accord) il faut que les deux parties puissent gagner (oui) autrement ça n'a pas de sens (mm oui je vois) vous voyez ce que je veux dire (oui) donc ça c'est votre.. si ça peut se faire moi je serai très heureux parce que moi je pense ça sera très intéressant pour eux et si vous dites mais non j'ai besoin de je sais pas trois heures par personne pendant six mois (non non ) bah moi je peux pas vous les mettre à disposition donc le contrat on peut pas le faire ensemble

33 Av oui moi aussi je peux pas donner des cours six mois parce que je dois aussi écrire le mémoire ((rires)) ee je voudrais oui je peux finir l'année prochaine aussi mais je veux finir cet été je voudrais finir mes études cet été (oui oui) e j'ai accepté ce projet parce que je m'intéresse de la sociolinguistique et des gens comment ils apprennent la langue et des cours de Zeiter c'était comme on apprend la langue en agir social comme on entre dans le travail on apprend en train étudier travailler et on apprend plus vite comme ça e et elle m'a dit que le but ça sera qu'ils utilisent le français dans la vie quotidien et de travail

34 Ba exactement absolument on est d'accord (oui) moi je vous ai pris Le Matin pour vous donner un type de niveau linguistique imaginé (mm) j'ai pas pris le journal Le Temps ou Le

Monde Diplomatique vous voyez (mm) je suis resté à un quotidien de base (oui) voilà c'était juste pour vous mettre un . un niveau de langue imaginé (mm)

35 Av mais entre eux ils parlent alors . français . ou espagnol portugais mélangé

36 Ba oui un peu de tout . tout ce mélange x-x

37 Av ah mais avec les clients alors avec les clients alors c'est plutôt le logisticien qui parle c'est

38 Ba alors ici c'est Ce mais lui il est français (oui) donc lui il parle avec eux (oui) les clients c'est mon frère et moi donc nous sommes francophones aussi donc voilà [mm] et puis après An ((xx)) en fait An il est chef d'équipe (mm) et lui il est contact avec les clients [ah] d'accord il est là An

39 An oui je suis là

40 Ba ah bah voilà il est au-dessus (mm) ee donc pour lui l'objectif . qui c'est le plus formé de notre équipe pour ce qu'ils fabriquent comme pour ce qu'ils posent c'est que quand il y aura deux équipes c'est lui qui sera en charge comment dire . vous avez un sur le chantier ah (mm) nous quand on envoie du monde sur le chantier ils vont avec les utiles avec des produits (mm) ils les installent (mm) donc chaque équipe c'est deux hommes (mm) d'accord (mm) donc pour l'instant on a une équipe avec deux hommes (mm) An qui est dessus et Vi (mm) donc mais après là par exemple l'année prochaine on a chantier au CHUV et on aura minimum deux équipes (mm) donc An qui est ici on va dire pff comment faire ça bah An il vient ici (Ba dessine) (mm) d'accord lui il va être il va donner des ordres pour vers le bas (oui) il va être en interaction . avec les clients pour comprendre les informations données et leur retransmettre plus loin (ah) donc pour lui c'est le clé de maîtriser la langue (mm) bah enfin il la maîtrise vous verrez voilà mais d'arriver à plus de subtilité encore parce qu'il est interaction avec les clients (oui) mais surtout il doit comprendre tous les concepts toutes les choses pour pouvoir les retransmettre dessus (mm) parce que s'il a pas bien compris mal interprété mal transmis (mm) le résultat du travail est faux (mm) est-ce que ça répond votre

41 Av oui mais An il parle correctement en français mais c'est juste ee il n'écrit xxx- je comprends pas trop bien qu'est-ce qu'il a besoin An il a besoin de parler et d'écrire

42 Ba alors dans son travail futur il est pas encore au courant ((il rit)) [ah] il est en bas mais dans son travail futur An il devra aussi passer par l'écrit (mm) c'est-à dire quand bon ça ces chiff ((xx)) c'est pas évident pour vous mais ee quand vous faites un chantier comme ça ce qu'on appelle une fois par semaine la réunion de chantier (mm) d'accord vous avez le client vous avez l'architecte (mm) et puis vous avez toutes les entreprise qui travaillent sur le chantier (mm) et puis les deux-là ils discutent des problèmes qu'il y a (mm) et après l'architecte qui

vient vers le chacune des entreprises et puis vers toi il faut qu'on fait ça ça pour la semaine prochaine (mm) alors pour l'instant c'est moi qui fait ce travail [ah] avec les architectes (d'accord) mais pour moi l'objectif c'est que An fasse ce travail-là après (mm) mais donc ça veut dire quand vous avez une séance (mm) il y a procès-verbal de la séance (oui) donc on le reçoit par e-mail il faut lire (mm) donc il faut être capable je peux vous donner un deux exemples (d'accord) voilà il faut être capable de le comprendre pour dire mais attendez c'est pas ce qui a été discuté à la séance donc il faut pouvoir répondre à l'architecte on n'a pas en train faire cher monsieur veuillez agréer mais on est en train dire monsieur veuillez prendre note que au point deux au point un vous avez indiqué cent millimètres or nous avons parlé de cinquante millimètres (mm) que dois que devons-nous faire cinquante ou cent millimètres (mm) d'épaisseur j'ai dit n'importe quoi mais pour vous donner un exemple (d'accord merci) donc lui il va passer par des e-mails (mm) de correspondance (oui d'accord) donc on va dire qu'An et Ri c'est la même la même le même objectif pour les deux se comprendre de pouvoir interagir par e-mail dans un français simple (mm) mais sans trop de fautes d'orthographe

43 Av d'accord alors pour eux ça sera plutôt des tâches aussi des e-mails de

44 Ba oui comme type de littéra xxx- comme type de langue (oui) comme niveau de langue on est dans le dans x-x e-mail (mm) et pour Vi c'est principalement de l'oralité

45 Av mm oui je vois ee

46 Ba ((il rit))

47 Av je pense c'est bon de mon côté demain j'ai de rendez-vous avec Madame Zeiter et on doit je vais tout ça discuter avec elle mais est-ce que quelqu'un vous avez écrit étudiant de français langue étrangère parce que on était tout d'abord on était deux mais après la fille elle a refusé après elle a ajouté un garçon Ed qui devrait aussi travailler avec moi donner de cours de français mais au final il n'a rien donné des nouvelles alors je sais pas s'il va peut-être contacter avec vous

48 Ba alors moi la seule personne qui nous a contacté c'est vous

49 Av c'est moi et c'est tout (oui)d'accord alors je pense que je serai seule parce que tout d'abord on était les deux

50 Ba en tandem (oui) d'accord non mon frère m'aurait dit non la seule personne qui on a eu de contact c'est vous

51 Av d'accord ((rires))

52 Ba donc voilà est-ce que vous voulez que je vous cherche An

53 Av oui s'il vous plaît

54 Ba ça peut vous arranger

55 Av je peux déjà alors faire avec lui petit interview

56 Ba je vais lui chercher et je vais lui expliquer il faut que je lui cherche et je lui ramène ici

57 Av d'accord merci

## **Enregistrement 2. An**

1 Av la première question c'est qui êtes-vous ?

2 An moi c'est . An [mm] et puis je suis marié [mm] et trois enfants

3 Av ah e d'accord et pour vous qu'est-ce que représente la langue française

4 An envie de la quotidienne avec XXX- donc on est en suisse c'est là on parle français

5 Av [mm] c'est la vie vous avez dit ou envie ah envie vous avez dit comment utilisez vous la langue française

6 An pas beaucoup c'est juste pour travailler

7 Av c'est juste pour travailler ((?))

8 An voilà ee à maison on parle l'italienne

9 Av ah d'accord et après vos amis aussi xxx

10 An voilà nos amis . majorité parle toujours italienne [mm] c'est au travail plutôt français [mm] et puis .. au sport avec xxx j'amène mes enfants au sport [mm] donc là-bas on parle plutôt le français

11 Av [mm] d'accord merci ee la quatrième question comment aimeriez-vous utiliser la langue française ?

12 An alors j'aimerais bien moi utiliser la pour déjà écrire . savoir écrire correctement [mm] et puis .. mais améliorer aussi le parler

13 Av d'accord e et votre xxx vous pouvez me rencontrer votre parcours niveau langagière ça veut dire e de quelles langues aussi vous parlez italienne français l'anglais ou

14 An non italienne

15 Av oui

16 An français un peu et un peu d'espagnol aussi

17 Av ah d'accord

18 Av ah et quels sont vos attentes pour cette expérience didactique et qu'est-ce que vous attendez de ce cours

19 An bonne amélioration

20 Av [mm] ee quel est votre rôle dans cet entreprise vous travaillez comme

21 An comme poseur de pdc et puis .. tout sorte de .. man courante protection d'angles et puis barre au tableau

22 Av d'accord et combien d'année vous apprenez le français

23 An moi je suis arrivé à l'âge de quinze ans

24 Av quand vous avez de quinze ans

25 An quinze ans oui [mm] mais j'ai toujours travaillé avec les italiens et puis à la maison italien aussi [mm] c'est pour ça aussi . mon français il est un peu e

26 Av ça va ((rires)) mais . vous prenez le cours de français ou juste vous apprenez vous-même ?

27 An j'avais commencé le cours de français

28 Av oui

29 An comme .. disez le monsieur c'était bonjour je m'appelle après deux séances j'ai arrêté

30 Av ah d'accord ah alors après vous apprenez vous même alors

31 An voilà j'ai appris moi-même oui

32 Av d'accord et . est-ce que vous avez de questions, commentaires à propos de cette expérience qu' on va faire ?

33 An non l'expérience je voudrais juste commencer pour voir le résultat finale

34 Av alors comme j'ai compris votre objectif c'est bien écrire

35 An voilà . correctement et aussi parler parce que j'ai mon patron qui est en bas qui me corrige toujours ((xx)) ((rires)) donc voilà

36 Av vous utilisez le xxx écrire en travail par exemple écrire xxx vous écrivez d'email où ?

37 An alors on écrit tout le soir à propos de jour

38 Av ah vous écrivez tout le soir (( ?))

39 An tout le soir ((x)) tout ce qu'on fait

40 Av ah d'accord

41 An mais . c'est ça [mm] dans notre xxx on a groupe

42 Av oui

43 An et puis on écrit toujours tout le soir j'ai écrit tous qu'on fait du matin au soir par exemple

44 Av [mm] et vous écrivez ça sur e-mail ou par whatsApp ou

45 An par groupe . oui c'est comme espèce d'e-mail

46 Av ah d'accord

47 An on a tous ensemble [mm] à la société donc on écrit tous ensemble

48 Av et par exemple quand vous écrivez vous avez quelques de fautes

49 An voilà surement oui ((xx))

50 Av et surtout ça sera la grammaire conjugaison de verbes tout ça  
51 An [mm] tout ça  
52 Av [mm] et pour parler vous comprenez bien vous comprenez toute suite  
53 An oui tout tout  
54 Av [mm] c'est bien alors c'est bon pour moi oui merci beaucoup  
55 An ((rires)) juste notre collègue il parle pas bien x-x-xx français  
56 Av ah  
57 An plutôt pour lui est tôt  
58 Av ah d'accord  
59 An donc je l'appelle  
60 Av oui merci

### **Enregistrement 3. Vi**

1 Av la première question c'est qui êtes vous ?  
2 Vi e  
3 Av qui êtes vous ?  
4 Vi qui es vous ((xx)) ah je m'appelle Vi  
5 Av mm oui e tak vous êtes italoophone italien  
6 Vi ita xxx- deux nationalités italien argentin [ah] oui ((il rit)) ee natele comment s'appelle  
7 Av maternelle (( ?))  
8 Vi et abé bébé argentin [ah] je non habite in italia non habite in  
9 Av espagne (( ?))  
10 Vi argentin pero moi grand-père italien ((xx)) nationalité italienne  
11 Av ah d'accord  
12 Vi d'accord ((rires))  
13 Av est-ce que vous êtes marié ?  
14 Vi oui je suis marié [mm] moi femme e L, ML [mm] oui ee trente cinq ans de mari  
15 Av ah  
16 Vi oui ((rires))  
17 Av et vous avez des enfants  
18 Vi des enfants et oui dou  
19 Av deux enfants  
20 Vi deux enfants e enfants grands non [mm] trente cinq et trente un année

- 21 Av vous êtes quel âge
- 22 Vi e le quel âge [mm] je . [oui] cinquante-neuf ans e non soixante soixante
- 23 Av soixante ((rires))
- 24 Vi le prochaine mois janvier soixante un ans
- 25 Av d'accord et combien d'ans vous habitez en Suisse ?
- 26 Vi ee j'habite en Suisse quatre année
- 27 Av quatre ans . avant vous vivez en argentin
- 28 Vi ee
- 29 Av espagne (( ?))
- 30 Vi en espagne
- 31 Av en Espagne
- 32 Vi oui oui
- 33 Av mm d'accord e deuxième question qu'est-ce que représente pour vous la langue française
- 34 Vi ah importanté oui important non comme une langue importante pour la communication  
[ah] le patron le chele le chef la communication . le common xxx- tout de vient argentin et appel  
beaucoup pero in français no beaucoup no appel entouzo problème pour moi pour la  
communication
- 35 Av d'accord
- 36 Vi eh (( ?)) [mm] inter intercommunication
- 37 Av mm est-ce que vous avez déjà pris le cours de français ou non ?
- 38 Vi cours
- 39 Av oui français
- 40 Vi e deux mois
- 41 Av deux mois
- 42 Vi non et là université de genève [mm] parce que les problèmes de l'entreprise ((xx)) je  
travaille in agenève après in travaille in sthault après in France non continué non continuité  
[mm] comprenne ?
- 43 Av oui
- 44 Vi e la grande problème e ici ((xx)) bueno et bien para mi
- 45 Av d'accord ((rires)) ee comment utilisez vous la langue française
- 46 Vi comment utilisez
- 47 Av oui comment utilisez
- 48 Vi ee petit c'est un poco e un peu parce que e vous comprend que je ne parle bien ((xx))
- 49 Av mm ça va

50 Vi pero la grande problème de mi de moi [oui] non comprend [ah] non comprendo que tu me dia à moi [mm] xxx- j'appelle un peu pero quando tu appelles bu bu bu et e reunion catastrophe [mm] non comprendo non comprends

51 Av oui je vois

52 Vi et je xxx normalement et tous les jours e possi possible ((xx)) casque until français pero non comprend bien

53 Av mm je vois ((rires)) et alors comment vous aimeriez vous utilisez la langue française

54 Vi ee comon utilisez la

55 Av comment aimeriez vous comment vous voulez apprendre la langue française ?

56 Vi e non comprendo que tu m'as dit e [ah] e pour le travail beaucoup importante para moi e parce que N Monsieur P parla française solo français e para mien e beaucoup difficile e comprendre e xxx- dire aujourd'hui faire [mm] ta ta-ta-ta et xxx je ne comprends bien [mm] e

57 Av vous avez de xxx vous parlez alors en français seulement au travail pas des amis français francophones ?

58 Vi e comme ma collega ee normalement parlame français e il parla français italiano entonsa je ne comprends on xxx-parla espagnol un peu si je ne comprends français me dit Vi faire pero espagnol ou italien [ah] pero je xxx- il a dit A et je c'est possible la chantier hablar solo français ah si [mm] tout

59 Av oui ((rires)) e est-ce que vous me racontez votre e parcours langagier ça veut dire de quelles langues xxx- aussi quelles langues vous parlez italien [ah]esp xxx ah non pas italien espagnol

60 Vi je parle espagnol

61 Av et c'est tout . et un peu français ?

62 Vi oue

63 Av . et qu'est-ce xxx quels sont vos attentes pour cette expérience didactique ? . Qu'est-ce que vous attendez à la fin de ce cours ?

64 Vi quel est que experience ((xx))

65 Av non que vous attendez votre ee

66 Vi non comprendo que tu m'as dit

67 Av ah comment je peux dire ((rires)) ah quel xxx-

68 Vi ah attends ((xx)) ee attendez si j'espère e j'attends ee dou, trois, quatre mois comprendre e [mm] tout

69 Av oui

70 Vi je sais pas si c'est la question

71 Av oui c'est ça . vous attendez alors comprendre après

72 Vi oui oui para beaucoup important comprendre e

73 Av ah d'accord

74 Vi eh (( ?))

75 Av ee et quel votre rôle dans l'entreprise vous xxx- qu'est-ce que vous travaillez à l'entreprise ?

76 Vi à l'entreprise ?

77 Av oui

78 Vi ee non comprend

79 Av quel est le votre poste vous . ecoupez de ..

80 Vi ah pour l'entreprise

81 Av oui

82 Vi ee non comprend non comprend bien para mi beaucoup importante ((xx)) entreprise et c'est travail [mm] parce que e j'ai soixante année ee quatre ans retraite [mm] si je non continion l'entreprise xxx- et beaucoup importante continuer quatre ans cinq ans e [mm] je non ((xx)) tout ee la question ee (xx)) no bien ee referent à l'entrepri [mm] ((rires))

83 Av ma question c'était vous . l'entreprise. boulot. vous faites quoi [ah] vous faites quoi ?

84 Vi ah bon

85 Av ici ici

86 Vi ici ee

87 Av vous .. êtes de poste que vous occupez par exemple vous êtes responsable de ee

88 Vi ah que je faire ici [oui] ah je e comment dire ma collègue [oui] responsable de le travail et le chantier [mm] et je collarabation x-x-xx non c'est collarabation se dit en français ee comment s'appelle ee lui travaille [mm] je complement c'est ah ajoudo et ajoudar ee

89 Depuis en bas tu lui aides

90 Av aha ((rires)) Merci tu aides

91 Vi partenaire x-x-xx non je ne sais pas se dit partenaire

92 Depuis en bas oui

93 Av oui oui c'est ça merci

94 Vi ((il rit)) merci

95 Depuis en bas de nada

96 Av e combien d'année vous travaillez dans cette entreprise . combien ?

97 Vi combien ee ((xx))

98 Av ici (( ?))

99 Vi si oui

100 Av vous travaillez

101 Vi ee

102 Av un ans deux ans trois ans quatre ans

103 Vi ah cinq ans minimum

104 Depuis en bas non non cinq mois ici

105 Vi ah

106 Av ah cinq mois

107 Vi ah bon c'est trois mois trois mois dix-neuf août de

108 Av ah d'accord de jusqu'au ici [mm] e est-ce que vous avez des questions des commentaires à propos de cette expérience didactique à propos de ce cours ?

109 Vi ee ah e minimum . appel et comprendre . ce cours non tu m'as dit le course [mm] et que ee para moi beaucoup importante comprend et appelle ((xx)) le travail tu comprends

110 Av oui pour vous l'importance c'est comprendre [oui] et après parler

111 Vi oui exactement x-x-xx l'écriture ?

112 Av non (( ?))

113 Vi para me non importante

114 Av ah d'accord

115 Vi si N ou P dit non non écrit important écrit ((il rit)) pero para mi importante . comprend [mm] et appel [mm] fondamentale

116 Av et vous avez commencez apprendre le français à quel âge

117 Vi ee

118 Av soixante xxx- cinquante

119 Vi soixante neuf ((il rit)) cinquante neuf non non

120 Av [mm] et c'était seulement deux mois de cours de français après c'est tout Vi exactement [mm] oui . ma maison moi femme moi fils toute hablo espagnol non parla français [mm] non c'est parla français x-x-xx problème ((il rit))

121 Av d'accord oui xxx j'ai compris votre bute c'est comprendre [yes] et parler [oui] c'est ça votre tache

122 Vi exactement

123 Av oui je vois . alors muito obrigado ((rires))

124 Vi muchas gracias en espagnol

125 Av ah muchas gracias

126 Vi ((il rit)) obrigado français et portugais e tou . comprends quand j'appelle français e à toi  
tu comprends un peu je tu questionne à moi

127 Av oui oui je comprends

128 Vi ah ok merci

#### **Enregistrement 4. Ri**

1 Av alors est-ce que vous pouvez me présenter

2 Ri e je m'appelle Ri

3 Av oui et nom de famille aussi

4 Ri...V. RV

5 Av ee c'est V...

6 Ri V

7 Av V, d'accord

8 Ri e j'habite à vite veuf je suis portugaise (mm) ..

9 Av et vous êtes quel âge

10 Ri et j'ai e trente un trente un an

11 Av trente un an oui ah d'accord merci . et le deuxième question qu'est-ce que pour vous  
représente langue française ?

12 Ri ee

13 Av qu'est-ce que xxx- quand j'ai dit la langue française première chose à la tête qu'est-ce  
que vous xxx- que vous arrive par exemple pour moi la langue française c'est la  
communication ici en Suisse

14 Ri ah oue c'est ça pour communiquer avec les autres personnes

15 Av (mm) c'est ça la langue

16 Ri pour travail pour tous

17 Av (mm) d'accord mais pour le travail xxx- mais en Portugal vous n'utilisez pas français

18 Ri en Portugal non

19 Av non alors c'est seulement ici

20 Ri bah non oui nous utilise par exemple si nous travaille e l'hôte ee dans le bateau tous les  
choses comme ça nous utilise le français anglais allemand (mm) c'est le principal

21 Av (mm) merci ah alors comment utilisez-vous la langue française vous utilisez . ici  
seulement ici au travail

22 Ri oui

23 Av au dehors non

24 Ri ee quand j'achète quelque chose (mm) par exemple à la maison non j'utilise pas (mm) ee avec la famille en Suisse j'utilise pas (mm) . j'utilise e pour le marché pour les choses d'ici

25 Av et vous n'a pas d'amis qui parle français

26 Ri non pas beaucoup

27 Av (mm) d'accord e comment aimeriez vous utiliser la langue française ?

28 Ri pardon

30 Av comment aimeriez vous utiliser la langue française ?

31 Ri ee ((il rit))

32 Av vous pouvez xxx- cette question vous pouvez répondre comme je voudrais . utiliser la langue française pour parler couramment pour

33 Ri oui oui x-x-xx c'est ça pour parler correctement (mm) et

34 Av écrire

35 Ri écrire aussi oui

36 Av (mm) ee ah racontez moi votre parcours langagière ça veut dire à quelles langues aussi vous parlez portugês français

37 Ri et un petit peu d'espagnol

38 Av un petit peu d'espagnol

39 Ri c'est tout

40 Av ah alors avec V, A vous parlez aussi espagnol

41 Ri e non par exemple je parle français avec A

42 Av ah d'accord et avec

43 Ri français ((rires)) et avec V je parle espagnol

44 Av ah d'accord ee qu'est-ce que vous attendez de ce cours c'est quoi votre

45 Ri parler meilleur (oui) écrire meilleur (mm) parler correctement

46 Av d'accord merci ee quel est votre rôle à l'entreprise vous faites quoi ici à l'entreprise

47 Ri qu'est-ce que je fais ici ?

48 Av oui

49 Ri ee je fais des panneaux acoustiques (mm) ee je fais des cadres (mm) des panneaux

50 Av vous travaillez à l'équipe d'An ?

51 Ri non non

52 Av non

53 Ri je travaille . dans autre . comment je veux dis ee j'ai fait d'autre métier d'autre chose

54 Av ah d'accord

55 Ri oue

56 Av vous faites les tableaux et eh

57 Ri ee le truc comme ça (il montre le morceau d'échantillon)

58 Av ah d'accord je sais pas comment s'appelle (elle rit)

59 Ri oue ça c'est différent je travaille avec lanc de fer

60 Av vous travaillez tout seul alors "

61 Ri oui tout seul (ah ) jusqu'à maintenant toute seul

62 Av mm, ee combien d'année vous êtes ici à l'entreprise ?

63 Ri ça .. quatre. cinq mois je pense

64 Av cinq mois ?

65 Ri oui .. oui il va faire le mois décembre sera six mois que je suis ici

66 Av mm e avant vous travaillez ici en Suisse

67 Ri oui-oui j'ai travaillé dans une entreprise de salar s'il varico (d'accord) c'est là que j'ai travaillé avec tous les portugaises (ah) je parle pas français ((il rit)) avec

68 Av et combien d'année vous êtes en Suisse

69 Ri cinq

70 Av cinq ans

71 Ri cinq ans et demi

72 Av d'accord et vous êtes e mariés ?

73 Ri oui-oui je suis marié

74 Av mm et vous avez d'enfant ?

75 Ri oui une enfant une année et neuf mois

76 Av et est-ce que vous avez de commentaires ou de cet cours ou qu'est-ce vous avez

77 Ri non

78 Av non ? mm mais je veux pour comprendre bien votre bute c'est quoi ça sera votre bute pour la langue française pour le cours qu'est-ce que vous voudriez vraiment travailler sur focaliser sur quoi

79 Ri e écrire

80 Av pour écrire ?

81 Ri oui former des phrases parce que de fois pour parler avec le patron ou par exemple avec C c'est difficile pour moi parce que ee pour pour essayer dire par exemple ça c'est une chaise (mm) maintenant je sais mais avant non (ah) il y a beaucoup de de .. je sais un petit peu tout mais pas tout tu sais les noms de la chose

82 Av ah les noms de la chose au travail ou en général

83 Ri non au travail je connais un petit peu mais ee (mm) par exemple nom de ça je sais pas j'ai dit

84 Av ça ?

85 Ri non ça c'est la l'autre j'ai dit du spray

86 Av oui ça c'est spray

87 Ri oui mais ça ça c'est

88 Av feutre

89 Ri oui ça s'appelle comme ça ?

90 Av ah ça c'est stylo

91 Ri stylo oui je sais qu'il y a un stylo un crayon oui et ça c'est la même chose stylo

92 Av ça c'est feutre

93 Ri oui je connais pas

94 Av ah juste des mots comme ça (mm) vocabulaire. et vous voulez aussi écrire correctement parce que vous avez appris le français où ?

95 Ri e je e j'ai appris un petit peu au Portugal à l'école

96 Av à l'école ah d'accord

97 Ri oue mais ouff ((il rit )) après j'ai oublié de tout

98 Av combien d'année vous apprenez à l'école ?

99 Ri e trois

100 Av trois ans

101 Ri oui

102 Av quand vous étiez au lycée

103 Ri oui oui

104 Av après quand vous arrivez ici vous toute suite commencez travailler avec portugais

105 Ri oui mais avant d'arriver ici j'ai travaillé pour autre part (ah) j'ai terminé par exemple j'ai terminé l'école à . quand j'ai seize ans (mm) après j'ai commencé travailler j'ai venu ici à vingt quatre ans

106 Av ah vingt quatre ans vous arrivez ici

107 Ri vingt quatre cinq oui j'avais vingt cinq

108 Av alors c'est votre première expérience quand vous travailles avec des francophones quand vous (oui) parlez en français au travail

109 Ri oui c'est ici

110 Av ah c'est ici (mm) après en Suisse vous n'avez pas pris le cours de français rien ? (non-non) juste en Portugal quand vous étiez petit après vous x-x-xx allez continuer travailler à

l'entreprise (oui-oui) c'est votre bute e c'est quoi comme . le métier vous avez fini la formation

111 Ri de en Portugal (mm) e j'ai pas fini e par exemple j'ai terminé l'école ee obligatoire (ah oui) c'est pas un cours c'est pas xxx- après c'est il y a le cours (mm) mais j'ai terminé avant

112 Av mm d'accord x-x-xx je vois x-x-xx qu'avec vous travailler surtout sur écrire former des phrases et aussi avec des vocabulaires que vous allez plus de vocabulaire (oui) d'accord c'est bon merci beaucoup

113 Ri ok de rien

## ANNEXE III – Questionnaire pour les apprenants

### Répondu par Vi<sup>49</sup>.

1 – Comment vous évaluez le déroulement du cours jusqu'à présent ?

*Maintenant, dans les dernières classes, je commence à comprendre mieux.*

2 – Les séances sont en ligne avec vos objectifs d'apprentissage ?

*Oui.*

3- Que changeriez-vous pour les prochaines séances ?

*Parler plus. Plus dialogues.*

3 – Comment votre méthode d'apprentissage a changé dès le début des cours ?

*Je travaille beaucoup plus chez moi. Je suis très motivé.*

4 – Pensez-vous poursuivre l'apprentissage de la langue française dans l'avenir ?

- Si oui, comment ?

- En cas de réponse négative, veuillez expliquer pourquoi.

*Oui, pour internet.*

### Répondu par An.

1 – Comment vous évaluez le déroulement du cours jusqu'à présent ?

*Je trouve les cours très bien.*

5 – Les séances sont en ligne avec vos objectifs d'apprentissage ?

---

<sup>49</sup> Les réponses ont été originalement rédigées à la main. J'ai choisi de les transcrire sans aucune correction pour mieux montrer le niveau d'expression écrite des apprenants.

*Oui je trouve les séances assez correct avec mes objectif.*

3- Que changeriez-vous pour les prochaines séances ?

*Je ne changerais rien.*

6 – Comment votre méthode d'apprentissage a changé dès le début des cours ?

*J'arrive mieux a composer mes phrases et écrire au pluriel.*

7 – Pensez-vous poursuivre l'apprentissage de la langue française dans l'avenir ?

- Si oui, comment ? *[cette réponse a été cochée]*
- En cas de réponse négative, veuillez expliquer pourquoi.

*Pour pouvoir mieux formuler mes lettres et a amméliorer mon orthographe.*

### **Répondu par Ri.**

1 – Comment vous évaluez le déroulement du cours jusqu'à présent ?

*Le déroulement du cours jusqu'à présent a été bien.*

2 – Les séances sont en ligne avec vos objectifs d'apprentissage ?

*Oui.*

3- Que changeriez-vous pour les prochaines séances ?

*Je changerai rien.*

4 – Comment votre méthode d'apprentissage a changé dès le début des cours ?

*Avant je me forçais pa a parler francais à la maison maintenant oui.*

5 – Pensez-vous poursuivre l'apprentissage de la langue française dans l'avenir ?

- Si oui, comment ?
- En cas de réponse négative, veuillez expliquer pourquoi.

*Oui, en continuant avec les méthodes appris en course.*

## ANNEXE IV - Questionnaire pour les apprenants II

Répondez aux questions suivantes avec une (1) réponse par question. Vous avez le choix d'ajouter des détails au « commentaire personnel » (optionnel)

### Réponses données par Ri

1) Quand je vais au médecin ou au dentiste ou je :

- a. Communique en français et j'arrive à tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( )
- b. Communique en français même si je n'arrive pas à tout comprendre et à m'exprimer comme je voulais ( )
- c. Communique en français et dans une autre langue pour que je puisse tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( X )
- d. Demande à une autre personne (famille, ami, employé) de m'aider pour que je puisse tout comprendre et pour que je puisse tout exprimer selon mes besoins ( )

Commentaire personnel : *elle est portugaise mon médecin*

2) Quand je vais à la banque je :

- a. Communique en français et j'arrive à tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( X )
- b. Communique en français même si je n'arrive pas à tout comprendre et à m'exprimer comme je voulais ( )
- c. Communique en français et dans une autre langue pour que je puisse tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( )

- d. Demande à une autre personne (famille, ami, employé) de m'aider pour que je puisse tout comprendre et pour que je puisse tout exprimer selon mes besoins ( )

Commentaire personnel : *à la banque je fais des choses simples les autres chose c'est ma femme qui fait.*

3) Quand je remplis ma déclaration d'impôts je :

- a. le fais moi-même, je suis à l'aise pour le faire ( )
- b. le fais moi-même, même si je ne me sens pas trop à l'aise pour le faire ( )
- c. demande à une autre personne (famille, ami, fiduciaire) de le faire à ma place ( )

Commentaire personnel : *je ne fais pas les impôts<sup>50</sup>*

4) Quand je dois contacter un service client par téléphone (Swisscom, assurance maladie, etc) je :

- a. le fais moi-même, je suis à l'aise pour le faire ( )
- b. le fais moi-même, même si je ne me sens pas trop à l'aise pour le faire ( )
- c. demande à une autre personne (famille, ami, fiduciaire) de le faire à ma place ( X )

Commentaire personnel : *normalment c'est ma femme qui le fait*

---

<sup>50</sup> Ri n'a pas l'obligation de faire une déclaration d'impôts.

5) Au travail, je :

- a. peux communiquer toujours en français sans que cela affecte la qualité de mon travail ( )
- b. j'ai besoin de parfois communiquer dans une autre langue pour que la qualité de mon travail soit la meilleure ( )
- c. préfère communiquer dans une autre langue pour que la qualité de mon travail soit la meilleure ( X )

Commentaire personnel :

### Réponses données par Vi

1) Quand je vais au médecin ou au dentiste ou je :

- a. Communique en français et j'arrive à tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( )
- b. Communique en français même si je n'arrive pas à tout comprendre et à m'exprimer comme je voulais ( )
- c. Communique en français et dans une autre langue pour que je puisse tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( X )
- d. Demande à une autre personne (famille, ami, employé) de m'aider pour que je puisse tout comprendre et pour que je puisse tout exprimer selon mes besoins (.....)

Commentaire personnel : *je trouve un docteur qui parle espagnol*

2) Quand je vais à la banque je :

- a. Communique en français et j'arrive à tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( )
- b. Communique en français même si je n'arrive pas à tout comprendre et à m'exprimer comme je voulais ( )
- c. Communique en français et dans une autre langue pour que je puisse tout comprendre et à m'exprimer selon mes besoins ( )
- d. Demande à une autre personne (famille, ami, employé) de m'aider pour que je puisse tout comprendre et pour que je puisse tout exprimer selon mes besoins ( X )

Commentaire personnel :

3) Quand je remplis ma déclaration d'impôts je :

- a. le fais moi-même, je suis à l'aise pour le faire ( )
- b. le fais moi-même, même si je ne me sens pas trop à l'aise pour le faire ( )
- c. demande à une autre personne (famille, ami, fiduciaire) de le faire à ma place ( X )

Commentaire personnel : *Moi fiduciaire est Espagnol*

4) Quand je dois contacter un service client par téléphone (Swisscom, assurance maladie, etc) je :

- a. le fais moi-même, je suis à l'aise pour le faire ( )
- b. le fais moi-même, même si je ne me sens pas trop à l'aise pour le faire ( X )
- c. demande à une autre personne (famille, ami, fiduciaire) de le faire à ma place ( )

Commentaire personnel :

5) Au travail, je :

- a. peux communiquer toujours en français sans que cela affecte la qualité de mon travail ( )
- b. j'ai besoin de parfois communiquer dans une autre langue pour que la qualité de mon travail soit la meilleure ( X )
- c. préfère communiquer dans une autre langue pour que la qualité de mon travail soit la meilleure ( )

Commentaire personnel : *pour la qualité de mon travail j'ai besoin de mieux communiquer*

## ANNEXE V - SEANCES DIDACTIQUES

Le lecteur trouvera ici le contenu de chaque séance avec son objectif pédagogique, les exercices effectués en classe, le tâche pour la semaine et mes commentaires personnels. J'explique chacun de ces éléments dans la partie II, chapitre B, 3 « les activités ».

### Apprenants : An et Ri

**Séance 1** : 29.11.2019

**Apprenants** : An et Ri

**Objectif** : Première séance, mieux évaluer leur niveau de français, leur personnalité et objectif. S'habituer avec d'autres moyens de communication ainsi que dans d'autres registres.

**Exercices** : Réchauffement avec un audio-exercice. Réviser les temps verbaux présents, passé composé, imparfait.

**Tâche pour la semaine** : Écrire des courriels du type « Prendre un rdv », « Déplacer un rdv », « Annuler un rdv » et « Demander des vacances ».

**Commentaire** : Focaliser plus sur la grammaire puisque les participants ne connaissent pas les temps verbaux de base.

**Séance 2** : 06.12.2019

**Apprenants** : Ri

**Objectif** : Améliorer l'expression orale et écrite par une meilleure maîtrise des temps verbaux.

**Exercices** : Répéter le temps passé composé pour utiliser dans la vie quotidienne et au travail. Compréhension orale sur une vidéo, trouvez des verbes utilisés au passé composé. Construire des phrases.

**Tâche pour la semaine :** Écrire un texte à propos de son travail ; métier : Introduction Description du travail, votre rôle dans l'entreprise, conclusion.

**Commentaire :** An est absent, il est à l'hôpital. Ri a fait ses tâches, il a lu un article lié à son travail « Panneaux acoustiques ». Il n'arrivait pas à tout bien raconter mais il a bien répondu à mes questions.

**Séance 3 :** 13.12.2019

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Enrichir leur vocabulaire en relation avec leur métier. Leur permettre de travailler sur un petit projet.

**Exercices :** Réchauffement avec un audio exercice. Après on a travaillé sur l'orthographe et les noms des outils. J'ai montré les photos de leurs outils et ils m'ont dit les noms s'ils les savaient.

**Tâche pour la semaine :** Apprendre du nouveau vocabulaire; créer 10 phrases en utilisant le vocabulaire des outils d'aujourd'hui ; s'entraîner sur l'orthographe, allez sur le site Point FLE ; quelques exercices d'orthographe: Passé composé sujet masculin ou féminin ; envoyer par WhatsApp un message audio de ce que vous avez fait pendant la journée, le lendemain écrire un message à propos de la journée.

Trouver une activité sociale où vous pouvez participer (par exemple, aller voir un film en français, participer à un événement à l'école), ensuite raconter dans la classe.

**Tâche pour les vacances de Noël :** Préparer une présentation sur Power Point autour du sujet « Proposer une innovation pour l'entreprise (quelles idées vous avez pour l'amélioration de l'entreprise) ». Le présenter pendant le cours.

**Commentaire :** Les apprenants aiment bien les exercices, car ils ont élargi leur vocabulaire qui est en lien avec leur travail et la façon correcte d'écrire les noms des outils qu'ils connaissaient déjà à l'orale.

Pour les apprenants, envoyer des e-mails c'était nouveau, car ils n'ont pas l'habitude de travailler avec l'ordinateur même s'ils en possèdent à la maison.

**Séance 4 : 03.01.2020**

**Apprenants : Ri**

**Objectif :** Aider les apprenants à détecter leurs fautes à l'écrit. Communiquer dans d'autres registres (publication LinkedIn).

**Exercices :** Nous avons commencé par un exercice de compréhension audio. Par la suite un exercice oral (des activités sociales où ils ont participé). Contrôle de vocabulaire de noms des outils, écrire sans fautes d'orthographe. Ils doivent chercher eux-mêmes les fautes dans leurs messages écrits, correction ensemble à la fin de l'activité.

**Tâche pour la semaine :** Regarder une vidéo sur le site TV5 Monde et faire les exercices qui l'accompagnent : Grammaire, l'interrogation avec « combien » et les démonstratifs.

**Exercices :** Nous avons commencé par un exercice de compréhension audio. Par la suite un exercice oral (des activités sociales où ils ont participé). Contrôle de vocabulaire de noms des outils, écrire sans faute d'orthographe. Ils doivent chercher eux-mêmes les fautes dans leurs messages écrits, correction ensemble à la fin de l'activité.

**Tâche pour la semaine :** Regarder une vidéo sur le site TV5 Monde et faire les exercices qui l'accompagnent : Grammaire, l'interrogation avec « combien » et les démonstratifs. Écrire une lettre et l'envoyer par e-mail sur le sujet « Invitation à la présentation de projet » ; préparer une publication sur la page LinkedIn de l'entreprise et m'envoyer.

**Commentaire :** Globalement Ri a bien appris le vocabulaire lié au travail. Nous avons aussi travaillé sur les mots connecteurs, car Ri utilise seulement les connecteurs « après » et « ensuite ».

Cette séance était notre quatrième et la deuxième où An était absent. À ce stade, j'avais l'impression que An n'avait pas comme une priorité l'accompagnement des séances.

**Séance 5 :** 10.01.2020

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Améliorer les compétences d'expression orale, notamment pour exprimer leurs avis.

**Exercices :** Valider la tâche de Noël. Voir la présentation des participants ; discussion autour d'une vidéo.

Débat autour de la citation : *L'homme n'est pas fait pour travailler. La preuve c'est que ça le fatigue.*

**Tâche pour la semaine :** Raconter son parcours professionnel en utilisant les mots connecteurs et les bons temps verbaux ; regarder une vidéo, essayer de comprendre et d'écrire des mots inconnus dans leur carnet ; au travail, lors de la réunion du vendredi, notez dans votre langue maternelle des mots ou des expressions que vous voulez utiliser, mais que vous ne connaissez pas encore.

**Commentaire :** Ri a bien fait son projet, même s'il n'a pas l'habitude de parler devant un public. An n'a pas fait l'exercice.

Le débat était vivant et drôle. J'ai donné aux participants une liste de mots qu'ils pouvaient utiliser pour exprimer leur accord ou désaccord.

**Séance 6 : 17.01.2020**

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Développer leur expression orale dans le contexte de leur parcours professionnel. Essayer de mettre en pratique la notion de « réflexivité ».

**Exercices :** Exercice de compréhension orale, répondre aux questions par écrit ; discussion après la vidéo.

An a présenté son projet pour l'entreprise qui était dû pour la séance d'avant. Ensuite, ils m'ont raconté leurs parcours professionnels. Ils ont fait un exercice de compréhension oral, l'exercice était assez difficile pour eux parce dans la vidéo on écoute un charpentier avec l'accent du sud de la France (<https://www.youtube.com/watch?v=2yw4xQjTQsA>).

**Tâche pour la semaine :** Faire des exercices à propos du conditionnel présent sur le site internet Bonjour de France ; écrire une lettre en utilisant le conditionnel. Envoyer un document à un client.

**Commentaire :** Lors de leur présentation, j'ai découvert que tous les deux ont commencé à travailler très tôt (An à quinze ans et Ri à l'âge de seize). An a travaillé 27 ans comme peintre et Ri comme paysagiste, maçon et peintre. Les deux sont contents de travailler à l'entreprise. An aime bien l'organisation et l'esprit méthodique de leur chef.

Les deux ont pour objectif rentrer dans leur pays quand ils seront à la retraite. Pendant les séances les deux ont bien travaillé.

**Séance 7 : 24.01.2020**

**Apprenants :** Ri

**Objectif :** Améliorer leur capacité d'expression écrite et orale par l'utilisation du conditionnel.

**Exercices :** Conjugaison des verbes. Ri a fait des exercices sur le conditionnel présent.

**Tâche pour la semaine :** Faites à la maison un « Calendrier d'apprentissage de la langue française ». Établissez votre but et complétez chaque jour votre calendrier et me l'envoyez à la fin de la semaine ; écrivez une lettre en utilisant le conditionnel présent. Sujet : « Un ami vous a écrit en vous racontant ses problèmes d'argent. Donnez-lui votre conseil ».

**Commentaire :** Je trouve Ri bien motivé, il m'écoute attentivement et il fait toujours les tâches. Après le cours, il m'a montré les panneaux acoustiques et comment il les a faits.

C'est le troisième cours où An est absent. Je comprends qu'il ne peut pas changer son calendrier de vacances en raison des séances, mais je trouve dommage, car je considère qu'il ne va pas développer son apprentissage comme il pourrait en suivant toutes les séances.

**Séance 8 :** 14.02.2020

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Découvrir leur méthode de travail à la maison ou leur motiver à développer une méthode par le biais d'un calendrier d'apprentissage.

**Exercices :** Exercices sur le conditionnel présent ; Simuler des dialogues en utilisant ce temps verbal. Ils ont fait un exercice audio sans fautes.

**Tâche pour la semaine :** J'ai donné des sites pour qu'ils puissent voir la règle d'utilisation de l'accent aigu et de l'accent grave avec exercices.

Ce soir, le soir de Saint-Valentin. Faites une surprise pour votre femme en utilisant la langue française (poème, chanson, etc).

**Commentaire :** Calendrier d'apprentissage, Ri n'a pas fait la première semaine, car il était malade. An ne l'a pas fait parce qu'il n'avait pas compris la tâche (il était absent pendant la dernière séance), donc il a fait un calendrier que ne correspond pas à l'objectif. Les deux vont faire leurs calendriers pour les semaines à venir.

**Séance 9 : 21.02.2020**

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Améliorer leur expression en construisant des phrases plus correctes et claires. Développement des éléments praxéologiques.

**Exercices :** Expliquer la différence entre « a » et « à » et faire des exercices. Après nous avons vu les messages qu'un des participants a envoyé au chef. J'ai expliqué la structure des phrases en français.

**Tâche pour la semaine :** Ecrire le « top du jour » et m'envoyer par WhatsApp ; écrire des instructions pour un nouveau collègue (simulation d'une première journée d'un nouveau collègue) ; faire des exercices sur la grammaire sur un site d'Internet : Passé composé, Sur le site : Françaisfacile.com., faire les homophones : quand il faut employer a et à.

**Commentaire :** Le cours s'est bien passé. Maintenant les apprenants savent la différence entre a et à. Nous avons corrigé les messages ensemble et An va les prendre comme exemple pour utiliser comme modèle pour écrire son top du jour.

**Séance 10 : 28-02-2020**

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Améliorer leur grammaire. Comprendre comment l'action sociale joue (ou peut) jouer un rôle dans leur appropriation linguistique.

**Exercices :** Nous sommes commencés par le calendrier d'apprentissage pour voir où les apprenants se trouvent. Ensuite, nous avons étudié un nouveau sujet : l'accent grave, l'accent aigu et l'accent circonflexe. Pour terminer le cours ils ont fait un exercice de dictée pour leur compréhension orale.

**Tâche pour la semaine :** Description des actions sociales. Faites la description des espaces sociaux (au moins 3) où vous socialisez. Pendant le cours vous devez présenter un de ces espaces. Donnez des détails par rapport à ces actions du point de vue physique (qu'est-ce que vous avez fait) et du point de vue social (comment s'est passé l'interaction).

**Commentaire :** J'ai contrôlé la tâche qu'ils ont fait à la maison (Instruction pour nouveau collègue). An l'a fait et Ri ne l'a pas fait, car il était en vacances.

An a aimé faire la dictée, il la trouvait utile, car il a pu voir les mots où il fait toujours des fautes. J'ai également vu le calendrier d'apprentissage de Ri et je trouve qu'il travaille bien, il essaye de parler avec sa femme en français.

An n'a pas fait le calendrier. Comme il a un retard de trois semaines pour cette activité, j'ai décidé de ne plus la demander. Je pars du principe qu'avec les apprenants adultes je ne peux pas leur gronder pour ne pas faire les activités demandées.

**Séance 11 :**13-03-2020

**Apprenants :** An

**Objectif :** Présenter aux apprenants des expressions idiomatiques et d'introduction des exercices inspirés sur la méthodologie plurilingue intégrée (MPI).

**Exercices :** An a commencé par sa tâche sur la description des actions sociales. Ensuite il a présenté les instructions pour le nouveau collègue. Il a fait des exercices sur les articles définis et indéfinis. À la fin nous avons fait une dictée.

**Tâche pour la semaine :** Faire la comparaison entre votre langue maternelle (L1) et le français (L2). J'ai donné comme exercice le manuel d'utilisateur d'un outil de travail (manuel disponible ne ligne en toutes les langues européennes). Le but c'est trouver

des mots : Identiques (le même mot dans les 2 langues) ; similaires (presque le même mot), différents et des mots spécifiques (pas d'équivalent dans l'autre langue).

**Commentaire :** Aujourd'hui, Ri était absent, car il est en vacances. An a beaucoup parlé à propos de son travail, ce qu'ils font et comment il est content avec le chef. Cependant, An avait l'air fatigué et un peu stressé, probablement à cause de la question du Covid-19.

**Les séances ont été interrompues en raison du Covid-19. J'ai continué à envoyer des activités en utilisant le WhatsApp et par courriel.**

**Date :** 16.03.2020

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Stimuler la réflexion des apprenants à propos de leur situation en général et particulièrement, au niveau d'apprentissage de la langue française. Comprendre leur niveau de motivation pour continuer à apprendre.

**Exercice :**

Rédigez un texte à propos de la quarantaine

1. Qu'est-ce que vous pensez de la situation actuelle et quels sont les impacts dans votre vie ?
2. Qu'est-ce que vous pouvez faire ?
3. Qu'est-ce que moi je peux faire pour vous ?
4. Comment cette situation vous a affecté pour l'apprentissage de la langue française ?

**Commentaire :** Les apprenants ont fait cette réflexion. Ri a vu son voyage de vacances en famille interrompue à cause du Covid-19 et An a écrit en général à propos du virus.

Ri veut continuer à apprendre le français et à m'envoyer des tâches. An n'a pas répondu directement à cette question, je vais essayer de poursuivre des activités avec les deux pour après décider si je continue avec An ou pas.

**Date :** 25.03.2020

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Eviter des fautes lors de la conjugaison des verbes.

**Tâche :**

- J'ai envoyé des exercices de grammaire d'un livre disponible en ligne (<https://www.lingoda.com/en/french/learning-material/cefr/B2%20%28old%29/le-passe/download>).
- Racontez le plus beau jour de votre vie ! Utilisez le passé composé et l'imparfait. Vous devez faire cet exercice sur Word et l'envoyer à mon adresse e-mail.

**Commentaire :** J'ai seulement reçu la tâche de Ri. Il a bien fait malgré quelques fautes. À propos de la réflexion autour de cette leçon. Pour Ri c'est assez facile comprendre des textes et le plus difficile pour lui, c'est l'utilisation des verbes.

**Date :** 30.03.2020

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Continuer à améliorer leur capacité de rédaction. Sujet choisi : Réflexion sur leur expérience de migration.

**Tâche :**

- Les articles pour Ri : « Avec les Portugais, la Suisse a gagné à la loterie »  
([https://www.swissinfo.ch/fre/immigration-du-sud-de-l-europe\\_-avec-les-portugais-la-suisse-a-gagn%C3%A9-%C3%A0-la-loterie-/34185718](https://www.swissinfo.ch/fre/immigration-du-sud-de-l-europe_-avec-les-portugais-la-suisse-a-gagn%C3%A9-%C3%A0-la-loterie-/34185718))
- « Comment se sentent les étrangers en Suisse ? »  
(<https://www.lematin.ch/suisse/sentent-etrangers-suisse/story/26830255>)
- Les articles pour An : « L'immigration italienne en Suisse » :  
<https://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/monde/migrations/10759720-l-immigration-italienne-en-suisse.html>
- « De nos jours, les Italiens jouissent d'une bonne réputation » :  
<https://www.migrosmagazine.ch/entretien-avec-rosita-fibbi-immigration-italienne>
- « Comment se sentent les étrangers en Suisse ? » :  
<https://www.lematin.ch/suisse/sentent-etrangers-suisse/story/26830255>

Écrivez les mots inconnus, apprenez-les par cœur.

Le travail écrit après la lecture des articles.

- Votre avis à propos des articles.
- Ecrivez votre expérience de migration.
- À quel âge avez-vous quitté votre pays ? Expliquez pourquoi.
- Les difficultés rencontrées (la langue, les gens, le racisme etc.).
- Comment était votre intégration en Suisse ou dans un autre pays (qu'est-ce que vous aimez et pas aimez en arrivant en Suisse) ?
- Tout autre aspect qui soit intéressant mentionner.

Commentaire : Les deux apprenants ont faite cet exercice. Je constate que les deux ont lu les articles et qu'ils ont pris le soin de bien intégrer ses expériences individuelles dans leurs textes.

Les textes ont été bien rédigés malgré les fautes, leur message est compréhensible et le texte suit une structure logique même si les apprenants ne maitrisent pas encore l'utilisation des connecteurs (surtout Ri qui a écrit comme il s'agissait plutôt des réponses à mes questions). Les mots inconnus, apprenez-les par cœur.

Le travail écrit après la lecture des articles.

- Votre avis à propos des articles.
- Ecrivez votre expérience de migration.
- A quel âge vous avez quitté votre pays ? Expliquez pourquoi.

- Les difficultés rencontrés (la langue, les gens, le racisme etc.).
- Comment était votre intégration en Suisse ou dans un autre pays (qu'est-ce que vous aimez et pas aimez en arrivant en Suisse).
- Tout autre aspect qui soit intéressant mentionner.

Commentaire : Les deux apprenants ont faite cet exercice. Je constate que les deux ont lu les articles et qu'ils ont pris le soin de bien intégrer ses expériences individuelles dans leurs textes.

Les textes ont été globalement bien rédigés malgré les fautes, leur message est compréhensible et le texte suit une structure logique même si les apprenants ne maîtrisent pas encore l'utilisation des connecteurs (surtout Ri qui a écrit comme il s'agissait plutôt des réponses à mes questions).

**Date :** 08.04.2020

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Découvrir nouveaux verbes et des mots en relation avec leur travail. Augmenter leur réflexivité autour de la question de l'autonomie.

**Exercice :**

**Questionnaire**

- Répondre au questionnaire sur Word et me renvoyer par courriel.

**Vidéo**

- Regardez cette vidéo, vous devez trouver des noms et des verbes importants pour votre activité professionnelle

(<https://www.youtube.com/watch?v=G5N6l7lgOaY>).

- Ajoutez d'autres mots qui ne font pas partie de cette vidéo et à la fin faites une liste.

**Commentaire :** Ri a répondu seulement au questionnaire. Selon ses réponses je peux constater que son autonomie en ce qui concerne la réalisation des tâches quotidiennes est

limitée en fonction de son niveau de maîtrise de la langue. Sa femme aide à lui dans certaines activités.

Quant à An, il n'a pas fait les exercices.

**Date :** 22.04.2020

**Apprenants :** An et Ri

**Objectif :** Travail sur leur expression écrite et réflexion autour de leur situation actuelle (au niveau professionnel)

**Exercice :**

Vous devez écrire un texte à propos de votre perspective pour l'avenir (sur Word) :

1. Pensez-vous travailler dans le même domaine où vous avez envie de changer ? Pourquoi ?
2. Concernant l'entreprise. Pensez-vous travailler toujours avec des [j'ai mis ici leur activité principale] ou vous allez faire quelque chose d'autre ?
3. Si vous avez la possibilité de suivre une formation continue, qu'est-ce que vous choisiriez ? Expliquez-moi pourquoi.
4. Aimerez-vous travailler comme indépendant ? Quels seraient les avantages et les inconvénients ?

**Commentaire :** Encore une fois, seulement Ri a fait l'exercice. Il a bien répondu aux questions sauf à la 3<sup>ème</sup>, il a écrit qu'il ne sait pas de quoi s'agit la formation continue.

J'ai lui répondu par e-mail avec l'aide de quelques liens (par exemple, <https://www.isover.ch/fr/isover/cpi-plateforme-de-formation-continue>) pour lui aider à comprendre cette notion. Je peux noter que Ri n'a pas encore l'habitude de chercher par lui-même les réponses aux questions dont il ignore la réponse.

**Date :** 13.05.2020

**Apprenants : Ri**

**Objectif :** Travail sur leur expression écrite et réflexion autour de son apprentissage de la langue française.

**Exercice :**

Tout d'abord, lisez cet article : <https://www.assimil.com/blog/apprend-on-plus-facilement-une-langue-etrangere-grace-a-sa-langue-maternelle/>.

Ensuite, écrivez un petit texte sur le sujet : « Apprend-on plus facilement une langue étrangère grâce à sa langue maternelle ? ». Des questions qui peuvent vous aider :

- 1- Votre langue maternelle aide vous à apprendre le français ou au contraire pose quelques problèmes de confusion ?
- 2- Quels sont vos difficultés principales pour apprendre le français ? (les accents, les temps verbaux etc.).
- 3- Combien de fois par semaine vous étudiez le français ?

Ensuite, faites cet exercice : Comparaison entre votre langue maternelle et le français. Écrivez les mots identiques en portugais et en français, ensuite similaire etc...

Le but c'est trouver les mots : identiques (le même mot dans les 2 langues) ; similaires (presque le même mot) ; différent et spécifique (pas d'équivalent dans l'autre langue).

**Commentaire :** Selon Ri sa langue maternelle lui aide à apprendre le français, mais parfois cela peut lui confondre comme par exemple le mot gâteau en portugais est phonétiquement similaire au mot chat (*gato*).

Ri a de difficultés à apprendre des temps verbaux et il a aussi dit qu'il ne connaît pas beaucoup des mots en français. Il apprend seulement une fois par semaine, par exemple il lit le journal 20 minutes.

**Apprenant : Vi**

**Séance 1 :** 29.11.2019

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Première séance, mieux évaluer son niveau de français, sa personnalité et ses objectifs. Lui mettre à l'aise pour s'exprimer avec calme et lui apprendre le vocabulaire de base lié à son environnement de travail.

**Exercices :** Vi a commencé avec une vidéo sur le vocabulaire similaire français espagnol. Ensuite il a travaillé sur la connaissance du vocabulaire de son travail. J'ai pris des photos du site de l'entreprise pour lui montrer (les transpalettes, l'angle etc.). Ainsi, il a conjugué dans son cahier des verbes comme : comprendre, noter, coller.

**Tâche pour la semaine :** Apprendre cinq nouveaux mots chaque jour avec l'aide de ses collègues de travail/ dictionnaire/ apps. Surtout des mots liés à son travail et des activités connexes.

Commencer par faire une liste avec les mots qu'il utilise dans son travail. Cette liste doit d'abord présenter les mots similaires ou identiques dans sa langue première et en français. Par la suite il devra compléter la liste avec des mots qui sont différents au niveau de la sonorité et de la graphie, mais qui restent utiles pour ses besoins quotidiens. Une alternative serait la production des post-its qui vont être utilisés pour identifier certains objets ou actions dans l'environnement de travail.

Regarder la télé 15 minutes par jour (émission du type « journal » sur <https://www.rts.ch/emissions-az/tv/> et me raconter lors de la prochaine séance ce qu'il a compris (il doit noter : jour / résumé).

**Commentaire :** Vi a raconté sa fonction à l'entreprise qu'est-ce qu'il fait. Pour l'exercice de réchauffement, Vi a bien travaillé. Il m'a dit qu'il comprend tous les mots qui se ressemblent dans sa langue maternelle. Par exemple : les chiffres, les mois. Je vois que sa langue maternelle lui aide à comprendre le français. En revanche, il utilise souvent des mots espagnols pour s'exprimer (para mi, la puerta etc). Après notre première séance avec Vi je pense qu'il est motivé pour étudier. Selon lui, il comprend quand je parle, mais pendant la réunion ou quand il écoute la radio, il ne comprend presque rien.

**Séance 2 :** 06.12.2020

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Pratiquer son expression orale. Apprendre du vocabulaire lié au travail.

**Exercices :** On a commencé par la correction du Tâche pour la semaine, ensuite il a écouté le dialogue « Quel outil me faut-il » ?

**Tâche pour la semaine :** Regarder des vidéos sur TV5 Monde et faire les exercices :

À la maison :

1. Grammaire, l'interrogation avec « combien » et les démonstratifs.
2. Entraîner la prononciation sur le site d'Internet Forvo. Utiliser des mots liés au travail et à la vie quotidienne. 5 mots par jour. Écouter et répéter.
3. Trouver d'autres vidéos pour après expliquer comment ces vidéos sont utiles.

Au travail :

4. Essayer de parler en français avec ses collègues, surtout avec An, car ils travaillent ensemble.

**Commentaire :** Quand Vi a écouté la première fois le dialogue, il n'a rien compris. La deuxième fois c'était déjà mieux. Il a entendu les mots comme marteau, tournevis. Pour l'exercice de prononciation, c'était difficile pour lui prononcer le mot « perceuse ».

J'ai vu qu'il a un carnet pour noter du vocabulaire et aussi qu'il écoute chaque jour 45 min la radio en français quand il fait du sport.

Il faut ajouter que Vi stresse en raison de sa faible maîtrise de la langue, il n'est pas sûr de lui. Mais j'essaie de lui motiver en disant que nous avons juste commencé.

**Séance 3 :** 13.12.2020

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Continuer à cibler sa compréhension et expression orale.

**Exercice :** Ecouter l'audio « Les outils de travail », après répondre aux questions. Conjugaison du verbe « percer ». Il a aussi travaillé sur le vocabulaire des outils de travail (j'ai montré les photos que j'ai pris dans l'entreprise).

### **Tâche pour la semaine :**

À la maison :

1. Créer 6 phrases avec le vocabulaire appris en classe.
2. Continuer à apprendre de nouveaux mots.
3. Aller sur le site internet Bonjour de France-Débutant A1 (2-ème page) Grammaire : le présent des verbes en -er . <https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/le-present-des-verb-es-en-er.html>.
4. Regarder la télé 15 min par jour et raconter une nouvelle.
5. Trouver une activité où vous pouvez participer et mettre en pratique la langue française (par exemple : aller voir un film en français, participer à un évènement du type soirée de quartier). Raconter l'expérience dans la classe.

Au travail :

6. Continuer à parler avec An en français.
7. Envoyer par WhatsApp un message audio de ce que vous avez fait pendant la journée. Le lendemain écrire un message à propos de votre journée (2 fois par semaine).

**Commentaire :** Vi n'a pas compris une tâche qui consistait de regarder une vidéo et après faire des exercices. J'ai lui expliqué comment faire.

J'ai donné cette vidéo parce que Vi chaque samedi va au supermarché et j'ai pensé que cet exercice serait utile pour lui.

J'ai vu que pour la plupart des outils qu'il utilise chaque jour, il ne connaît pas leurs noms. Par exemple, scie à panneaux, perceuse, visseuse.

La semaine prochaine il sera absent, car il voyage en Espagne pour visiter ses enfants.

**Séance 4** : 03.01.2020

**Apprenant** : Vi

**Objectif** : Développer la compréhension orale. Développer des capacités dialogiques et monologiques.

**Exercice** : L'apprenant a fait l'audio exercice sur la compréhension d'une conversation téléphonique et sur un dialogue au marché.

**Tâche pour la semaine** :

À la maison :

1. Faire les activités d'audio (1-5 pré-intermédiaire)

[http://www.lazaf.ca/activites\\_audios.php](http://www.lazaf.ca/activites_audios.php) la zone d'apprentissage de français

2. Écouter le dialogue et faire les exercices qui correspondent (<https://www.youtube.com/watch?v=WUDQnHyNO0>).

Au travail :

Préparer une vidéo de 3 minutes.

-Expliquez ce que vous êtes en train de faire ;

-Qu'est-ce que vous avez fait ;

-Faire une description de l'activité.

**Commentaire** : Notre premier cours de cette année avec Vi. L'apprenant m'a dit qu'il n'a rien étudié pendant les vacances de Noël. Aujourd'hui on devrait commencer par la présentation des vacances de Vi, mais il ne l'a pas fait.

Comme il a déshabitué à l'expression orale en français. Il a travaillé sur la compréhension audio et sur la lecture du dialogue. Pendant l'accomplissement de cet exercice, Vi n'a pas compris les mots comme : « la laitue », « il faut », « je voudrais ». Lors de la deuxième

écoute, il a bien compris l'audio exercice. On a travaillé sur la prononciation, ensuite on lisait le dialogue en jouant des rôles.

**Séance 5** : 17.01.2020

**Apprenant** : Vi

**Objectif** : Raconter des expériences personnelles qui ont eu lieu au passé.

**Exercice** : Présentation de ses vacances de Noël. Compréhension orale de la vidéo « Charpentier ».

**Tâche pour la semaine** :

À la maison :

Racontez votre parcours professionnel. (5 min - 7 min)

- A quel âge avez-vous commencé à travailler ?
- Quel a été votre premier emploi ?
- Une expérience professionnelle que vous avez aimée (et pas aimé).

Regardez une vidéo qui s'appelle « Bougez ! Mélanie ». Essayez de comprendre et écrivez les mots inconnus sur votre carnet (<https://www.pole-emploi.fr/actualites/bougez-melanie-@/article.jspz?id=283377>).

Au travail :

Pendant le trajet de train, choisissez quelque chose à lire en français (un journal, un magazine ou un livre). Ecrivez les mots inconnus dans votre carnet et essayez de leur mémoriser.

**Commentaire** : Vi a bien présenté ses vacances en Espagne. Il a fait une jolie présentation avec des photos de lui et de sa famille.

En général Vi fait souvent des fautes de prononciation, il prononce les terminaisons des mots aussi (la dernière lettre). Donc Vi prononce des mots comme dans sa langue maternelle.

Pour la vidéo du charpentier, s'était difficile pour lui car ils ont parlé assez vite.

**Séance 6** : 24.01.2020

**Apprenant** : Vi

**Objectif** : Continuer à s'entraîner avec les temps verbaux de base.

**Exercice** : Présentation de son vécu professionnel.

Nous avons écouté le poème de J. Prévert « Déjeuner du matin », ensuite j'ai montré des slides avec des photos du poème (<https://www.youtube.com/watch?v=MalR-e4IgAs>).

**Tâche pour la semaine** : Faites à la maison votre calendrier d'apprentissage de français à partir du 26 janvier au 26 février.

- Établissez votre but. Ce que vous voulez apprendre dans 1 mois. Par exemple, dans un mois je veux pouvoir comprendre un court -métrage avec des sous-titres en français". Écrire un mail sans faute.

- Complétez chaque jour votre calendrier et l'envoyez-moi à la fin de chaque semaine (premier délai pour l'envoi de votre calendrier le 2 février).

**Commentaire** : Dans cet exercice j'ai remarqué que pour Vi c'est difficile faire la distinction entre le présent et le passé composé. La semaine prochaine je vais préparer encore un cours sur les temps verbaux.

À la fin de cours Vi m'a demandé : « Madame, vous voyez le progrès » ? J'ai dit que oui, maintenant je n'ai pas besoin de répéter les phrases, vous me comprenez toute de suite et je vois que vous étudiez bien. Vi m'a dit que lui aussi il sent un progrès dans son apprentissage.

**Séance 7** : 14.02.2020

**Apprenant** : Vi

**Objectif :** Réflexion autour de son calendrier d'apprentissage. Entraîner son expression orale.

**Exercice :** Explication sur comment il travaille avec son calendrier d'apprentissage. Après il a travaillé sur exercice oral. Je lui ai montré une vidéo du poème « Déjeuner du matin » de Prévert mais sans audio. Vi devait composer les phrases et raconter les séquences des actions, répondre aux questions.

**Tâche pour la semaine :**

1. Travailler sur le site : Le Point du FLE « Présent ou passé composé prononciation » ([https://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/present\\_passecompose.htm](https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/present_passecompose.htm)).

2. Travailler sur le site : Français facile com. FLE - Ma journée (Présent) – cours (<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-47093.php>).

Jour de Saint-Valentin. Préparer une surprise pour votre femme en utilisant la langue française.

**Commentaire :** Vi m'a dit que maintenant, quand il écoute une conversation il comprend plus facilement. En plus, lors de leur réunion au travail ce n'est plus une catastrophe comme c'était avant (Vi utilise souvent le mot « catastrophe » quand il parle).

Le calendrier d'apprentissage lui pousse à travailler chaque jour et à pratiquer le français. Il comprend les films en français avec sous-titres à 50 % et sans sous-titres il ne comprend rien. Il se stresse quand il ne comprend pas film sans sous-titre. Je lui explique que c'est normal, et qu'il est en train de faire des progrès.

**Séance 8 :** 21.02.2020

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Apprendre à construire des phrases. Savoir utiliser la négation.

**Exercice :** Vi doit m'expliquer la règle du temps passé composé. Je lui donne des exercices pour mettre les phrases dans le bon ordre (Sujet-verbe-complément). Mettre les phrases au négatif.

**Tâche pour la semaine :**

1. (Simulation) écrire une instruction pour nouveau collègue (apprenti).

Comment posez- vous les plaques sur les murs ? Créer une liste de choses à faire quand vous arrivez tôt le matin à l'entreprise. Que faites-vous en arrivant chez un client ?

2. Allez sur le site : Le point du FLE. Formation des phrases ([https://www.lepointdufle.net/apprendre\\_a\\_lire/formation\\_phrases.htm](https://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/formation_phrases.htm)).

Le site : Le français avec le Pierre. Homophones grammaticaux (<https://www.francaisavec pierre.com/homophones-grammaticaux/https://fr.bab.la/quizz/homophones-grammaticaux/play>).

**Commentaire :** Aujourd'hui Vi m'a positivement étonné. On a commencé notre cours par son calendrier d'apprentissage et j'ai vu qu'il a bien travaillé sur le passé composé. Il m'a expliqué la règle, quels verbes se conjuguent avec l'auxiliaire « être ». Il maintenant connaît cette règle mieux qu'An et Ri.

Vi a bien fait l'exercice de construction des phrases. Je pense que Vi progresse bien. Mais qu'il a besoin de pratiquer davantage la pratique orale.

Il a regardé un film sans sous-titre et il a compris 30%-50%. Il s'agit d'une bonne évolution par rapport aux semaines d'avant. Je suis très contente du travail de Vi qui commence à apprendre le français en étant plus âgé que les autres, mais je vois qu'il apprend bien.

**Séance 9 : 28.02.2020**

**Apprenant : Vi**

**Objectif :** Améliorer l'expression orale avec l'introduction à un nouveau temps verbal le « futur simple ». Développer la compréhension écrite en apprenant des règles d'accentuation.

**Exercice :** Exercice sur des accents et sur le futur simple.

**Tâche pour la semaine :**

Description des actions sociales

Faites la description des espaces sociaux (au moins 3) où vous socialisez. Pendant le cours vous devez présenter un espace.

- Par exemple, vous rencontrez des amis une fois par semaine pour jouer au football. Décrivez l'espace physique ainsi que les personnes rencontrées (dans quelle langue vous parlez, quels sont les sujets de conversation, etc).
- Dites-nous, qu'est-ce que vous y faites (préparation, pendant le jeu et après le jeu).
- Un espace social peut être aussi chez vous. Par exemple, vous allez cuisiner le soir avec votre femme ou vous allez mettre vos enfants au lit. Donnez des détails par rapport à ces actions du point de vue physique (qu'est-ce que vous avez fait) et **du point de vue social (comment s'est passé l'interaction).**

**Commentaire :** La semaine prochaine, je vais préparer le cours sur l'expression oral, car Vi a répondu sur le questionnaire qu'il voudrait parler plus pendant les cours. De reste, quand j'explique, Vi m'écoute très attentivement, il pose des questions. Le cours s'est bien passé.

**Séance 10 :** 13.03.2020

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Pratiquer l'expression orale. Savoir parler d'un projet en utilisant le futur simple.

**Exercice :** Compréhension d'exercice audio, trouver des verbes qui sont en futur simple.  
Dialogue en futur simple.

**Tâche pour la semaine :** Comparaison entre votre langue maternelle et le français.

Instruction d'usage des outils / machines (manuel d'utilisateur).

Le but consiste en trouver des mots :

- identiques (le même mot dans les 2 langues) ;
- similaires (presque le même mot) ;
- différents ;
- spécifique (pas d'équivalent dans l'autre langue).

**Commentaire :** Vi n'a pas étudié pendant deux semaines, car son fils est arrivé d'Espagne pour lui rendre visite. J'ai remarqué que son niveau de français a baissé (j'ai dû répéter mes questions). Je vois que sans une pratique régulière de la langue, l'apprenant à son niveau oublie très vite.

Pendant notre dialogue à propos des plans pour le futur Vi m'a dit que lorsqu'il sera à la retraite, il ne va pas continuer à apprendre le français parce que c'est difficile pour lui et en plus il n'aura plus besoin (puisque'il va vivre en Espagne).

**Les séances ont été interrompues en raison du Covid-19. J'ai continué à envoyer des activités en utilisant le WhatsApp et par courriel.**

**Date :** 20.03.2020

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Stimuler la réflexion de l'apprenant à propos de sa situation en général et particulièrement, au niveau d'apprentissage de la langue française. Comprendre son niveau de motivation pour continuer à apprendre.

**Exercice :** La réflexion sur la situation actuelle. Des questions pour les apprenants :

1. Qu'est-ce que vous pensez de la situation actuelle et quels sont les impacts dans votre vie ?

2. Qu'est-ce que vous pouvez faire ?

3. Qu'est-ce que moi je peux faire pour vous ? (Voulez-vous m'envoyer des exercices que vous avez faits à la maison pour que je puisse les corriger, rester en contact avec vous) ?

4. Comment cette situation vous a affecté au niveau d'apprentissage de la langue française ?

Vous pouvez m'envoyer les réponses par WhatsApp (message vocal ou par texte).

**Commentaire :** La situation actuelle inquiète Vi. L'impact plus fort pour lui ce qu'il peut tomber malade ou quelqu'un de sa famille.

Concernant l'apprentissage de l'apprentissage de français il a besoin travailler sur la conjugaison des verbes et les appliquer dans la vie quotidienne.

**Date :** 03.04.2020

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Comprendre la fonction des différents temps verbaux et bien les appliquer dans la pratique.

**Exercice :** Tout d'abord, nous allons commencer par la compréhension orale.

1. Vous allez sur le site : Bonjour de France.  
<https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/testez-votre-comprehension-de-loral.html> et vous devez faire deux exercices. Exercice n°1 : Compréhension orale : exercice n°1, exercice n°2 ; compréhension orale : exercice n°2.

2. Comme j'ai remarqué que vous avez fait des fautes pour exprimer des phrases négatives, je vous donne des exercices sur la négation. Avant de commencer les exercices, vous devez regarder l'explication de la négation en français (<https://www.podcastfrançaisfacile.com/cours/la-negation-en-français.html>).

3. Ensuite écoutez cette audio:  
<https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1431970482/contido/proxecto-web/grammaire/negation.html>

4. Après faites cet exercice : <https://learningapps.org/watch?v=p08wugfit17>

Par exemple : Tu es belge ? Non, je ne suis pas belge.

La négation au présent : [https://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/negation\\_present.htm](https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/negation_present.htm)

La négation au passé composé :

[https://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/passe\\_compose.htm](https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/passe_compose.htm)

Pour l'exercice oral, vous devez choisir un sujet et m'envoyer un audio-message.

Voici quelques exemples de sujets :

- Parlez d'une fête traditionnelle de votre pays. Vous expliquerez ce que les habitants font ce jour-là et vous raconterez comment vous y participez.

Préférez-vous vivre à la campagne ou en ville ? (Expliquez votre choix). Par exemple, j'aimerais vivre à la campagne parce que j'aime la nature, il y a moins de la pollution etc.

**Date :** 06.04.2020

**Apprenant :** Vi

**Objectif :** Travailler sur sa capacité de lecture des articles des journaux et sa capacité d'expression orale. Augmenter sa réflexivité autour de la question de l'autonomie.

**Exercice :**

**1. Vous devez lire les deux articles suivants :**

**Comment se sentent les étrangers en Suisse ?** (<https://www.lematin.ch/suisse/sentent-etranagers-suisse/story/26830255>)

**L'Espagne aura besoin de « millions et de millions de migrants » dans les prochaines années, estime un ministre espagnol.**

[https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/migrants/l-espagne-aura-besoin-de-millions-et-de-millions-de-migrants-dans-les-prochaines-annees-estime-un-ministre-espagnol\\_3788059.html](https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/migrants/l-espagne-aura-besoin-de-millions-et-de-millions-de-migrants-dans-les-prochaines-annees-estime-un-ministre-espagnol_3788059.html)

**Répondez à ces questions :**

- Est-ce que vous avez compris ces articles ?
- Vous avez compris en première lecture ou deuxième ?
- Qu'est-ce que vous pensez à propos de ces articles. Votre opinion.

**2. Racontez votre première expérience de migration en Espagne.**

À quel âge avez-vous quitté votre pays ? Expliquez pourquoi.

Les difficultés rencontrées (les gens, le racisme etc.).

Qu'est-ce que vous aimez et pas aimez en arrivant en Espagne.

Faites la comparaison entre la migration en Espagne et en Suisse.

Pourquoi vous avez quitté l'Espagne pour venir en Suisse ? À quel âge ?

Les difficultés rencontrées en Suisse.

Qu'est-ce que vous aimez en Suisse (+ et -).

Mentionnez tout autre aspect qui est intéressant.

Vous devez m'envoyer par message audio. Vous devez bien présenter et ça serait bien si vous pouvez ajouter d'autres aspects intéressants.

**3. Ensuite, vous devez répondre à ce questionnaire (choisir une réponse)<sup>51</sup>. Il faut le faire sur Word et le renvoyer par e-mail.**

**4. Regardez cette vidéo pour entraîner votre compréhension orale :**

Méthode de français avec transcriptions - Vidéo

1([https://www.youtube.com/watch?v=zOq2H\\_TcdAU](https://www.youtube.com/watch?v=zOq2H_TcdAU))

Dites-moi, est-ce que vous avez bien compris ? Est-ce que vous avez appris de nouveaux mots (si oui, lesquels) ?

**Commentaire :** J'ai donné à Vi deux articles à propos de la migration en Espagne et en Suisse. Ensuite il devait répondre aux questions en oral. Vi m'a envoyé le message audio quand il était dans le train.

---

<sup>51</sup> Annexe IV.

En résumant son exposé, j'ai bien compris son parcours de migration et pourquoi il a quitté son pays. Il est venu en Espagne quand il avait 43 ans, il considère que c'était bon choix pour lui et pour sa famille. Ensuite à 52 ans, il est arrivé en Suisse pour travailler. Selon Vi l'Espagne est un bon pays pour vivre et la Suisse pour travailler.

Concernant le questionnaire, il s'agit d'un questionnaire qui vise mieux comprendre son degré d'autonomie pour des tâches usuelles. Je peux voir que pour la plupart des situations mentionnées, l'utilisation de la L1 est encore très importante, notamment pour le travail.

**Date :** 22.04.2020

**Apprenant :** Vi.

**Objectif :** Travailler sur sa capacité de lecture d'un article, compréhension d'une vidéo et sa capacité d'expression orale.

**Exercice :**

**1. Tout d'abord il faut lire cet article :** « Il n'est jamais trop tard pour apprendre une langue ! » (<https://fr.babbel.com/fr/magazine/lage-nest-pas-barriere-apprendre-langue>) ;

**2. Ensuite vous devez écrire les mots inconnus dans votre cahier et essayer de les apprendre, je vais les demander.**

3. Après, vous devez regarder la vidéo que vous allez trouver sur le site (vidéo en italien avec les sous-titres en français) et répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que vous pensez de cette vidéo ? Est-ce que vous êtes d'accord que l'âge n'est pas une barrière pour apprendre les langues ?

- Comment avez-vous appris l'italien ? Avez-vous suivi des cours ou vous avez appris en train de communiquer avec des italophones ?

- Comment se déroule votre apprentissage de français ? Quels sont vos difficultés pour apprendre le français ?

- Qu'est-ce que vous faites pour améliorer votre français ?

- Est-ce que maintenant quand Ba (son chef) vous donne des tâches, il vous explique en français ou comme avant, en italien ?

- Est-ce que Ba avant de commencer le cours de français vous avez bien expliqué son but et qu'est-ce qu'il attendait de vous ?

Pour cette tâche nous allons parler par téléphone pour entraîner votre capacité en oral.

Vous pouvez m'appeler par WhatsApp le mercredi 29 avril après le travail, quand vous serez dans le train ou chez vous. Ensuite nous allons parler de votre tâche et vous allez répondre à ces questions.

**Commentaire :** Après avoir vu la vidéo Vi a écrit des mots inconnus pour lui, comme côtoyer, taper, cacher...

Vi a lu l'article à propos d'apprentissage des langues et que l'âge n'est pas un obstacle. Après la lecture Vi devait réfléchir à son apprentissage de français et répondre à mes questions. Pour lui, l'âge c'est un obstacle, car il ne mémorise pas les mots comme avant et aussi il faut noter que Vi a un problème d'audition qui rend plus difficile l'apprentissage du français. Pour améliorer son français, Vi regarde la télé et de vidéos-leçons en français. À propos de son travail, Vi a répondu que maintenant il parle en français avec son chef.

**Date :** 06.05.2020

**Objectif :** Utiliser la négation à l'orale.

**Exercice :** Regardez cette vidéo "La négation"  
(<https://www.youtube.com/watch?v=LxopKJZAKro>)

Vous allez m'expliquer la règle utilisée.

Faites cet exercice, il faut choisir « vrai ou faux » (<https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/la-negation-nest-plus-difficile-a2-b1/>).

On va parler de cet exercice, vous allez lire et après me dire quelle réponse vous avez choisie. Par exemple : Je n'ai jamais mangé escargot c'est vrai, parce je n'ai pas envie ou vous pouvez répondre autrement j'ai mangé de l'escargot. J'aime bien, c'est très bon etc.

Ensuite nous allons parler de la météo :

Quelle est votre saison préférée ? Il fait plus souvent beau ou pluvieux dans votre ville ? Vous préférez quand il fait très chaud ou très froid ? Vous aimez la pluie ? Que faites-vous quand il fait très chaud ? Vous aimez la neige ? Vous avez déjà fait des sports d'hiver (ski, luge...)  
?

Apprenez le vocabulaire que je vous ai envoyé en fichier Word.

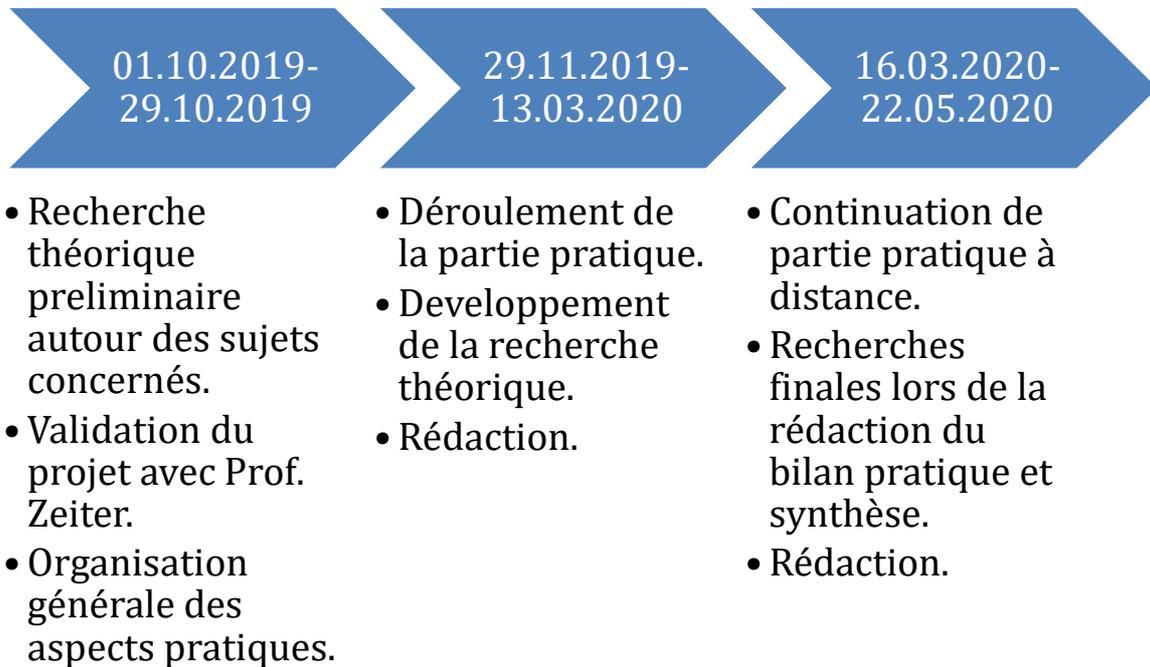
**Commentaire :** Nous avons décidé de parler par WhatsApp une fois par semaine. Aujourd'hui, on a parlé 40 min. Il a bien travaillé.

Vi est très content quand on parle par téléphone, il a dit que c'est très important pour lui parler en français. Mais il m'a dit que pendant la quarantaine il a perdu la motivation d'étudier le français et il a aussi arrêté de faire du sport.

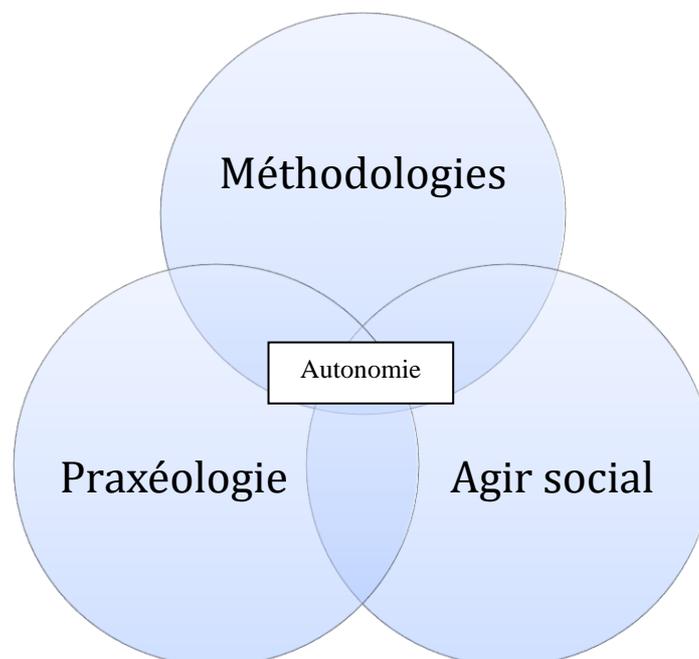
J'ai remarqué une régression dans son niveau de français par rapport aux semaines quand nous avions les séances.

## ANNEXE VI - Diagrammes

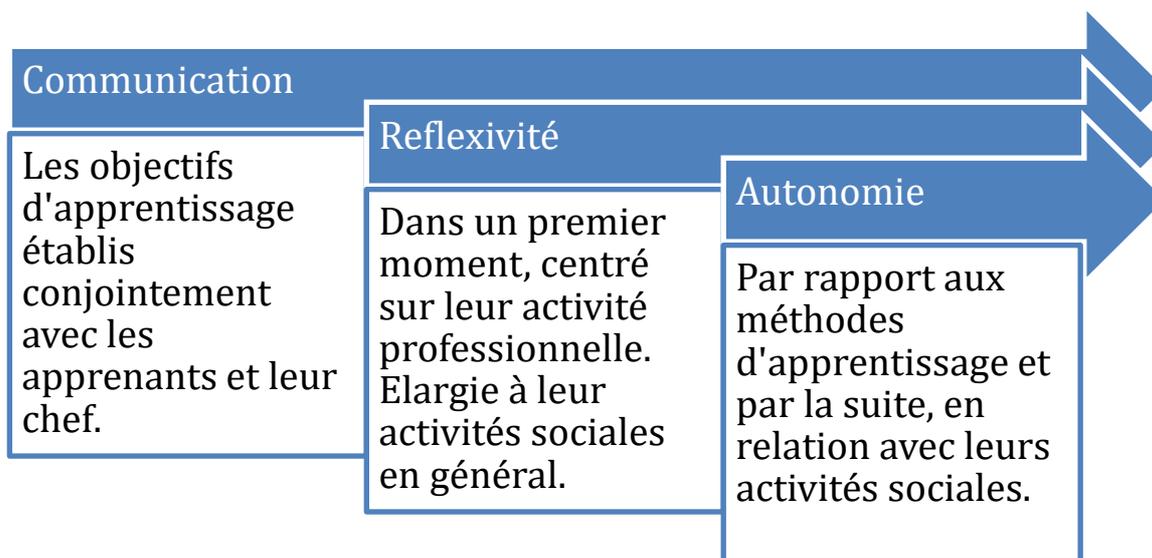
### Chronologique



### Par contenu théorique



## Par objectif



**Tableau d'auto-évaluation de l'expérience didactique en considérant les objectifs des apprenants**

