

Table des matières

Introduction	1
PARTIE 1 - CONTEXTE ET CONTEXTUALISATION : DES REPÈRES HISTORIQUES ET THÉORIQUES.....	5
Chapitre 1 : De la <i>contextualisation didactique</i> aux questionnements	6
1.1 Sociolinguistique, (socio)didactique et contextualisation	6
1.2 Contextualisation didactique et contexte(s)	9
1.3 Quelques travaux sur <i>contexte</i> et <i>contextualisation</i>	23
1.4 Les questionnements de cette recherche	26
PARTIE 2 - UNE RECHERCHE ET UNE MÉTHODOLOGIE DE TERRAIN.....	27
Chapitre 2 : Le terrain de cette recherche	28
2.1 L'association Paroles Vives	28
2.2 Le projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du Français Langue Étrangère (FLE) ».....	30
2.3 Ma participation au projet en tant que stagiaire	31
Chapitre 3 : Un contexte didactique précaire et complexe	32
3.1 Les ateliers d'expérimentation FLE	32
3.2 Un aperçu des Roms migrants en France et dans le Bouches-du-Rhône	35
Chapitre 4 : Une méthodologie ethnographique et qualitative	37
4.1 Type d'étude.....	37
4.2 Présentation de l'étude : question, intérêt et objectifs.....	38
4.3 Techniques de construction des observables.....	39
4.4 Corpus d'analyse	43
4.5 Grilles d'analyse de contextualisation didactique	47
PARTIE 3 - À LA RECHERCHE DE TRACES DE CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE	50
Chapitre 5 : Procédés de contextualisation, catégories et effets de contexte	51
5.1 Traces de contextualisation didactique dans la démarche générale du projet.....	51
5.2 Traces de contextualisation didactique dans les outils pédagogiques produits.....	59

Chapitre 6 : Pas à pas vers une démarche de contextualisation	65
6.1 La démarche de contextualisation et les catégories et effets de contexte pris en compte tout au long du projet (phases 1 et 2)	65
6.2 Vers une démarche générale de contextualisation didactique.....	67
Conclusions	70
Bibliographie	74
Table des illustrations.....	I
Table des annexes.....	II

Introduction

Depuis une dizaine d'années environ, les notions de *contextualisation didactique* et de *contexte*, forcément liées, ont été le cœur de plusieurs travaux non seulement en didactique des langues, mais aussi en sciences de l'éducation. Ainsi, ce mémoire de recherche se propose d'étudier la problématique de la *contextualisation didactique*, et en conséquence, celle du/des *contexte(s)* en didactique des langues. Mon intérêt pour la question de la *contextualisation didactique* part de deux sources d'inspiration, l'une théorique et l'autre empirique.

Du point de vue théorique, mon intérêt pour le sujet est né du fait que la notion de contextualisation didactique en tant que telle est relativement récente dans le champ de la recherche en didactique des langues et nécessite, donc, de continuer à être explorée et théorisée. Il suffit de citer certains ouvrages, en s'intéressant à leurs titres et à leurs dates, pour montrer que la contextualisation didactique et le contexte font l'objet d'une construction théorique en évolution ; notamment en didactique des langues, « Le Français Langue Étrangère et Seconde - Des paysages didactiques en contexte » (Castellotti & Chalabi, 2006), « Perspectives pour une Didactique des Langues Contextualisée » (Blanchet, Moore & Asselah-Rahal, 2009), « Contextes, effets de contextes et didactique des langues » (Jeannot-Fourcaut, Delcroix & Poggi, 2014), mais aussi en sciences de l'éducation, « Contextualisations Didactiques - Approches théoriques » (Anciaux, Forissier & Prudent, 2013). Par ailleurs, les titres de ces travaux révèlent l'une des préoccupations centrales de la contextualisation didactique : l'intérêt d'établir un rapport entre didactique et contextes d'enseignement-apprentissage qui donne naissance à une didactique dite *de contexte* ou *contextualisée*. La lecture de ces ouvrages ont fait, d'une part, que j'appréhende l'intérêt de la contextualisation didactique pour l'enseignement-apprentissage, et d'autre part, que je m'interroge sur quelle démarche concrète suivre pour *contextualiser*, c'est-à-dire comment étudier, comprendre et prendre en compte le(s) contexte(s) de l'intervention didactique.

Du point de vue empirique, mes quelques expériences à la fois dans l'enseignement de langues (français, anglais, espagnol)¹ et dans les stages d'observation participante effectués en France² m'ont permis de constater que l'enseignant de langues est souvent appelé à intervenir

¹ J'ai enseigné le français et l'anglais dans mon pays, la Colombie, puis j'ai été assistant d'espagnol et tuteur de FLE en France.

² Dans le cadre de ma formation de master, j'ai effectué un stage d'observation dans une classe de FLE au Centre Pénitentiaire de Marseille et dans un projet pour la construction d'outils pédagogiques FLE à l'attention de familles migrantes à Marseille (que je présenterai dans les parties qui suivent).

dans des contextes divers et complexes d'enseignement-apprentissage, face à des publics ou des groupes d'apprenants qui ont, bien évidemment, des caractéristiques et des besoins de formation spécifiques liés au contexte et à leurs propres particularités en tant qu'individus. En effet, si l'on observe le contexte sociopolitique actuel en France et dans le monde entier en général, on constatera que les phénomènes actuels de mobilité et migrations ont augmenté les opportunités de rencontre des langues-cultures, en contribuant à la fois à la diversification et à la complexité des contextes d'enseignement-apprentissage des langues. Cette réalité sociale du métier de l'enseignant provoque des interrogations et des implications dans le champ de la didactique des langues, en soulevant des questions sur les méthodologies et les outils à mettre en place face à la diversité et complexité des contextes d'intervention. La question se pose également pour les programmes de formation d'enseignants de langues : comment former de futurs enseignants de langues à la complexité et à l'hétérogénéité des contextes d'intervention ? Quelles compétences devraient-ils acquérir pour y faire face ? Ce sont deux exemples de questions que l'on peut se poser face à la réalité et à la complexité des contextes actuels d'enseignement-apprentissage et pour lesquels la *contextualisation didactique* pourrait constituer un élément de réponse.

D'autres questions telles que « comment adapter ou mieux se servir des outils pédagogiques en fonction du contexte potentiel d'intervention ? » sont aussi des points de départ pour tenter de répondre aux problématiques posées par les contextes actuels en termes pédagogiques. Un exemple concret de ce type de questionnement qui m'a permis de mettre en perspective la réflexion sur la contextualisation didactique dans le cadre de cette recherche, tant du point de vue théorique qu'empirique, c'est le projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) », mené par l'association Paroles Vives à Marseille. L'objectif principal du projet³ était de construire une mallette pédagogique adaptée à des intervenants⁴ non formés à l'enseignement du FLE qui souhaitent animer des cours d'initiation au français auprès d'adultes migrants non francophones en situation d'extrême précarité⁵. La mallette pédagogique devait donc répondre

³ Je réserverai le terme « projet » pour me référer au projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE » ayant servi comme terrain de cette recherche. Les termes « recherche », « étude », « travail » désigneront aléatoirement le présent mémoire de recherche.

⁴ Le terme « intervenants » fait référence aux assistants sociaux ou intervenants des associations qui aident les familles migrantes à réussir leur installation sur le territoire français à travers l'accès aux droits communs (le logement, la santé, la scolarisation, la formation, l'emploi). Ces intervenants pourraient éventuellement animer des cours d'initiation au français afin de faciliter l'installation des familles.

⁵ Le projet s'adresse principalement aux familles migrantes en « extrême précarité », c'est-à-dire aux familles qui vivent dans des squats, des bidonvilles ou des centres d'hébergement temporaires. Compte tenu du fait que

aux besoins des intervenants, mais aussi du public migrant vivant dans la précarité à Marseille. Elle devait, à vrai dire, répondre à une situation d'enseignement-apprentissage du FLE complexe tant du côté des enseignants que des apprenants. Dans ce projet, c'est la particularité du contexte d'intervention qui a mis en cause la pertinence des outils pédagogiques existants et a encouragé les responsables du projet à construire des outils adéquats au type de contexte. D'où ma centration sur le projet pour réfléchir à la notion et à une démarche concrète de contextualisation didactique en tant que pratique nécessaire pour faire face à la diversité et à la complexité des contextes d'enseignement-apprentissage.

Le projet cité ci-dessus, étant mon terrain de recherche, et la notion même de contextualisation didactique m'ont amené à m'interroger plus particulièrement sur la démarche de contextualisation didactique mise en œuvre dans le cadre du projet. Plus concrètement, et basé sur des enquêtes de terrain, je chercherai à répondre à la question suivante : Quelle démarche de contextualisation didactique est mise en place au sein du projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE » ? Pour ce faire, et à partir d'une approche qualitative, je me suis donné un objectif général : définir et identifier les traces de contextualisation didactique dans le projet (dans le procédé) et dans les outils pédagogiques construits (les résultats). Pour arriver à cela, j'ai défini trois objectifs intermédiaires. Le premier objectif était de tracer et de comprendre la démarche du projet pour arriver à la construction des outils pédagogiques (la mallette pédagogique FLE). Une fois la démarche esquissée, le deuxième objectif visait à identifier les actions mises en place et les catégories du contexte prises en compte (ou pas) dans la démarche du projet. Le troisième objectif visait à identifier les catégories de contexte prises en compte dans les outils pédagogiques produits. En effet, ces objectifs me permettront de proposer un schéma général de ce qu'une démarche de contextualisation devrait considérer. Dans ce travail, je pars du fait que la démarche entreprise par le projet se veut contextualisée, puisqu'elle se soucie de concevoir des outils qui répondent aux besoins d'une situation d'enseignement-apprentissage identifiée et complexe. D'ailleurs, derrière ces questions et objectifs de recherche se cachent des questionnements plus larges et inévitables tels que : Comment mettre en place une démarche de contextualisation didactique ? Qu'est-ce que contextualiser d'un point de vue didactique ? Comment délimiter le contexte d'intervention ?

ces familles sont en dehors des dispositifs de droit commun (logement, santé, scolarisation, formation, emploi), ils n'ont pas accès à des dispositifs d'apprentissage du français et n'ont pas les moyens de se payer des cours de langue.

Ainsi, ce travail de recherche se divise en trois grandes parties. La première partie sera consacrée à la présentation du cadre théorique où l'on traitera les notions et les concepts clés autour de la contextualisation didactique et du contexte et les travaux qui m'ont amené à définir mes questionnements de recherche. La deuxième partie sera consacrée à la présentation du contexte de ma recherche et de la méthodologie de recherche guidant cette étude. Enfin, la troisième partie exposera, à la lumière des apports théoriques discutés dans la première partie, l'analyse des données recueillies lors de mon stage de recherche.

PARTIE 1

-

CONTEXTE ET CONTEXTUALISATION : DES REPÈRES HISTORIQUES ET THÉORIQUES

Chapitre 1 : De la *contextualisation didactique* aux questionnements

Ce chapitre présente une revue des notions ayant assuré le bon déroulement de cette étude d'un point de vue théorique. D'abord, je présenterai un bref historique de la notion de *contextualisation didactique*, centrale dans cette étude, afin de comprendre dans quel cadre théorique elle s'inscrit et comment elle est arrivée dans le champ de la didactique des langues. Puis, je fournirai et discuterai les définitions et les apports de différents auteurs concernant la notion de contextualisation didactique, tant en sciences de l'éducation qu'en didactique des langues. Ces définitions aideront à savoir à quoi l'on fait référence quand on parle de « contextualisation didactique » et à construire une définition qui guidera ma réflexion dans l'étude d'une *démarche de contextualisation* et des *outils contextualisés*. Ensuite, il m'a semblé important de discuter des relations et des divergences qui peuvent exister entre la notion de contextualisation didactique et des concepts comme *adaptation*, *centration sur l'apprenant*, *analyse des besoins*, *transposition didactique* et *pédagogie différenciée*. Après, conscient du fait que l'on ne pourrait pas parler de contextualisation didactique sans définir la notion de *contexte*, une partie de ce mémoire lui est dédiée en raison de son importance et de la nécessité de la délimiter pour l'identification des catégories de contexte. Cette partie est suivie d'une présentation de certains travaux portant sur le *contexte* en didactique des langues et sur la contextualisation didactique, ce qui m'amènera finalement à définir et expliciter mes questionnements et intérêts de recherche.

1.1 Sociolinguistique, (socio)didactique et contextualisation

Cette partie présente un bref historique expliquant comment l'arrivée de la notion de *contextualisation didactique* dans le domaine de la *didactique des langues* a été facilitée principalement par la *sociolinguistique*.

Il est pertinent de rappeler que l'un des grands changements dans le domaine de la didactique des langues, et particulièrement dans la didactique du FLE, a été l'arrivée de l'approche communicative dans les années 1970, car elle a succédé progressivement à la linguistique interne d'inspiration structuraliste-générativiste qui régnait à l'époque en imposant une vision cloisonnée de la langue (Blanchet & Asselah-Rahal, 2009). C'est ainsi que la compétence de communication a convoqué les travaux de Hymes (1984) sur la compétence communicative et les rapports entre langage et société, d'Austin (1970) et de

Searle (1982) sur les objectifs pragmatiques de la communication, ainsi que les premiers grands travaux de Labov (1976, 1978) et de Bernstein (1975) sur la variation linguistique et son lien avec l'école et la société. Ce mouvement a été accompagné par l'apparition de la sociolinguistique en France au cours des années 1970, période qui a fécondé la notion de *variation langagière* dans l'enseignement des langues à travers la didactique plurinormaliste du groupe *Varia* de l'Institut National de Recherche Pédagogique (Marcellesi, Romian & Treignier, 1985). Ainsi, les travaux de la *sociolinguistique* et du groupe *Varia* ont mis en cause l'approche mono normative de la langue et se sont centrés sur la notion de *variation* pour la décrire, l'observer et l'expliquer comme un élément intrinsèque à la situation de classe (Jeannot-Fourcaut et al., 2014). Cela a permis de s'intéresser « aux rapports entre langage et l'école, entre le langage et le milieu familial, aux pratiques langagières des sujets apprenants, aux problèmes de l'identité culturelle et linguistique, en intégrant langues régionales, étrangères et langues de l'immigration » (Cortier & Puren, 2008, p. 70). En conséquence, les approches didactiques cohérentes avec ce postulat ont adopté une perspective plurinormaliste de la langue et ont visé à « faire prendre conscience à tous les élèves de la réalité de la langue dans la diversité de ses formes, de ses usages et de ses fonctions » (Vargas, 2006, p. 5). Autrement dit, les apports de la sociolinguistique, avec les travaux de Labov, Bernstein et du groupe *Varia* ont prôné l'introduction et la prise en compte de la diversité langagière dans la salle de classe.

Au cours des années 80 et 90, la sociolinguistique s'établit comme un cadre théorique qui pose comme objet prioritaire des sciences du langage les pratiques linguistiques comme pratiques sociales hétérogènes *contextualisées*. De son côté, et en adoptant la sociolinguistique comme cadre théorique, la didactique des langues bascule « de la didactique du code vers celle des usages des codes » (Blanchet & Asselah-Rahal, 2009, p. 11). Ce basculement a conduit la didactique des langues à modifier son rapport avec la notion de *situation* et à privilégier la notion de *contexte* qui élargit son champ de réflexion et d'intervention en considérant des paramètres sociaux plus larges que ceux considérés dans une *situation* de communication, de classe ou d'apprentissage. Pour synthétiser les mots de Porquier et Py (2004), ces changements dans le domaine de la didactique ont conduit à l'évolution de la notion de *situation*, qui faisait référence en principe soit à une *situation de communication* (dans une approche communicative), soit à une *situation d'apprentissage* ou *de classe* (d'un point de vue didactique), vers la notion *contexte*. Cette évolution

élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global (Blanchet & Asselah-Rahal, 2009, p. 12).

La sociolinguistique et l'introduction de la notion de contexte dans la didactique des langues ont ainsi encouragé un rapprochement de plus en plus étroit entre la sociolinguistique et la didactique, en permettant la constitution d'« une didactique qui se préoccupe davantage du contexte social et [d']une sociolinguistique qui cherche à envisager les implications didactiques des données qu'elle met au jour » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 17). C'est ainsi qu'en 1990 Louise Dabène propose pour la première fois une didactique de la variation qui vise à rapprocher la didactique des « réalités concrètes du terrain pédagogique » pour rendre compte de la diversification des situations d'apprentissage des langues étrangères (Dabène, 1990, p. 7). Pour Dabène (1990), la didactique doit donner un statut à la variation des situations d'enseignement-apprentissage de la même manière que la linguistique a intégré dans son champ d'analyse les conditions des productions du langage. Ainsi, la didactique devrait intégrer à son champ d'analyse les conditions des situations d'apprentissage à travers l'étude d'au moins trois facteurs (sociolinguistiques) : le contexte où se déroule l'enseignement/apprentissage, la situation sociolinguistique de l'apprenant et de l'enseignant et le mode de transmission du savoir (la méthodologie d'enseignement). Dabène (1990) liste et développe ces trois facteurs qui déterminent la situation d'apprentissage, en rappelant qu'ils sont souvent les plus négligés et qu'il existe bien d'autres facteurs qui pourraient être considérés. Dans son article, Dabène (1990) insiste sur la nécessité de déboucher sur une typologie des situations d'apprentissage et montre que l'analyse des facteurs sociolinguistiques caractérisant la situation d'apprentissage doit avoir une place dans la réflexion didactique.

Des années plus tard, le terme de *sociodidactique* a été développé dans certains travaux, dont ceux de Marielle Rispaïl, qui le définit comme une « (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées » (2005, p. 100, cité dans Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 18). D'autres auteurs ont, à l'instar de Rispaïl, prôné une *sociolinguistique à visée didactique* (Gadet & Guérin, 2008) ou une *écodidactique* (Wharton, 2007). Dans le cas de la première et par rapport au sujet que Gadet et Guérin traitent dans leur article de 2008, il s'agit d'articuler la réflexion sociolinguistique (le rapport entre l'oral et l'écrit et leurs usages

effectifs dans la vie de tous les jours) et la perspective didactique (l'enseignement de l'écrit dans le cadre du Français Langue Maternelle), en intégrant ainsi les paramètres sociolinguistiques. Dans le cas de la deuxième, il s'agit pour Wharton (2007) d'intégrer, à part les paramètres sociolinguistiques, des paramètres psycholinguistiques et d'« intégrer tous les paramètres du contexte jouant de près ou de loin un rôle dans le processus d'enseignement » des langues (Wharton, 2007, p. 122). En s'inscrivant dans le champ de la didactique de langues, la sociodidactique se présente comme une

didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, [...] pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes et de propositions didactiques concrètes » (Cortier & Puren, 2008, p. 76)

Nous remarquerons ici que la sociodidactique, et comme le proposait Dabène dès 1990, « accorde [...] au(x) contexte(s), et particulièrement au contexte social, une place centrale et ce, dans la lignée des travaux amorcés par les chercheurs du groupe *Varia* » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 19).

En partant de l'idée que le champ d'action de cette « sociodidactique » se construit à la rencontre entre didactique et sociolinguistique et que la notion de *contexte* est le cœur de ses travaux (Jeannot-Fourcaut et al., 2014), on assiste à un glissement vers la notion de *contextualisation didactique* qui tente de rendre compte d'une attention particulière au contexte avant et pendant toute intervention didactique et « qui poursuit et complète en le transformant une dynamique ouverte par la 'révolution communicative' des années 1970-80 » (Rispaïl & Blanchet, 2011, p. 68).

1.2 Contextualisation didactique et contexte(s)

1.2.1 Contextualisation didactique : des repères théoriques

Même si une certaine réflexion sur la *contextualisation* dans le domaine de la didactique des langues a commencé autour de la notion de *contexte* et de la « révolution communicative » des années 70 et 80 (Rispaïl & Blanchet, 2011, p. 68), les premiers apports sur la contextualisation de l'intervention didactique pourraient être attribués à Francis Debyser (1982) et à Robert Galisson (1994). Le premier a posé le problème des transferts pédagogiques en définissant le « transfert de pédagogie » comme « l'introduction, l'exportation, dans un pays quelconque, de savoir-faire et de techniques pédagogiques venues

d'ailleurs » (Debyser, 1982, p. 25). Il s'est interrogé plus particulièrement sur les problèmes posés par les transferts de pédagogie au plan éducatif et culturel et a affirmé que « l'étrangeté » de la pédagogie transférée d'un pays à un autre pouvait affecter différents niveaux (que je présenterai dans partie 1.2.3, car ces niveaux peuvent être interprétés comme des « niveaux de contexte »). Le deuxième a introduit, dans son texte sur la conformation d'une didactique/didactologie des langues-cultures en tant que discipline autonome d'autres disciplines, la notion de « contextualisation » de l'enseignement-apprentissage de langues (Galisson, 1994). Dans sa publication, Galisson (1994) est persuadé que l'application de méthodologies incompatibles avec les valeurs, les coutumes et le mode du fonctionnement du système scolaire d'accueil entraîne l'échec des enseignants et par voie de conséquence des apprenants. Pour illustrer son propos, Galisson (1994) cite l'exemple d'un enseignant français de FLE qui tente de mettre en œuvre l'approche communicative dans un pays d'Extrême Orient où la parole est régie par des conventions sociales strictes. Cette expérience a permis à l'enseignant en question, et à l'auteur, de confirmer que les méthodologies « nouvelles » (comme l'a été l'approche communicative à l'époque) ne sont pas automatiquement exportables ou importables et que leur mise à l'épreuve nécessite d'une « étude approfondie du contexte potentiel d'emploi » (Galisson, 1994, p. 26). Par *contexte*, Galisson (1994) entend les huit catégories éducatives (sujet, objet, agent, groupe, milieu institué, milieu instituant, espace et temps) que je présenterai aussi dans partie 1.2.3 dédiée à la notion de *contexte*. Il ajoute également que l'étude de ces catégories éducatives doit avoir lieu *in situ*, sous forme d'une ethnologie scolaire comme preuve d'une « contextualisation sérieuse » qui mettrait de côté les ambitions universelles des méthodologies au bénéfice des ambitions locales. Pour cet auteur, « c'est le sujet dans son environnement, donc dans sa spécificité culturelle, qui conditionne le choix de la méthode à mettre en œuvre » (Galisson, 1994, p. 26).

Jusqu'ici, les apports de Debyser (1982) et Galisson (1994) se joignent pour évoquer le problème des transferts de pédagogies et de méthodologies « venues d'ailleurs ». Plus concrètement, Galisson (1994) apporte le premier pas à suivre pour une « contextualisation sérieuse » de l'enseignement-apprentissage des langues, que je retiendrai comme élément à la fois méthodologique et définitoire de la notion de contextualisation : une étude approfondie *in situ* du contexte du sujet (apprenant), c'est-à-dire des huit catégories éducatives, à travers une démarche d'ethnologie scolaire qui conditionnerait le choix de la méthodologie à mettre en place (Galisson, 1994).

Dans la même ligne des travaux de Debyser et de Galisson, Rispaïl et Blanchet (2011, p. 68) précisent que la contextualisation « tente de répondre aux insuffisances communément admises des ‘placages’ de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...) sur des contextes pour lesquels ils n’ont pas été conçus et s’avèrent mal adaptés ». C’est pourquoi les auteurs conçoivent la contextualisation de l’intervention didactique (des dispositifs d’enseignement-apprentissage) comme une « compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique » qui permettrait de compenser les phénomènes causés par les placages des dispositifs (Rispaïl & Blanchet, 2011, p. 68). Dans le même ouvrage, Blanchet (2011a, p. 449) définit la notion de contextualisation didactique comme la « prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques ». Il m’a paru important de souligner que, comparée aux autres définitions présentées jusqu’ici, cette dernière définition met l’accent sur la « prise en compte active » du contexte dans les pratiques didactiques. Autrement dit, la contextualisation s’agirait, en plus d’une « étude approfondie » pour une « compréhension fine du contexte », de prendre en compte le contexte (au niveau social, politique, économique, etc.) dans la mise en place des dispositifs d’enseignement-apprentissage.

Grâce aux apports des auteurs précédemment cités, on peut fournir une définition plus claire de ce qu’est la *contextualisation didactique*. Ainsi, nous l’avons compris, elle s’oppose aux placages des dispositifs d’enseignement-apprentissage (Rispaïl & Blanchet, 2011) et consisterait à étudier en profondeur (Galisson, 1994) et à prendre activement en compte (Blanchet, 2011a) le *contexte* social de l’intervention dans la réflexion et l’agir didactique.

Des travaux plus récents sur la *contextualisation*, inspirés des travaux de Frédéric Anciaux, Thomas Forissier et Lambert Félix Prudent (2013), établissent que « l’aspect central de la *contextualisation* consiste à étudier des pratiques d’enseignement, d’apprentissage, de formation dans lesquelles le contexte propre de la situation didactique interfère avec d’autres éléments qui lui sont plus ou moins extérieurs », et définissent le contexte comme « l’ensemble des paramètres internes et externes, qu’ils soient de nature linguistique, socio-culturel, socio-historique, géologique, climatique, etc., dans lequel se déroule la situation d’enseignement-apprentissage » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 24). Nous remarquerons que cette définition se rapproche de celles déjà présentées, en ce qu’elle considère

principalement le *contexte* d'enseignement-apprentissage comme le centre de la contextualisation didactique, en le définissant de manière large sans le réduire à la situation de la classe.

En outre, Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) et Jeannot-Fourcaut et al. (2014) font remarquer qu'il y a deux perspectives à l'intérieur de la notion de contextualisation didactique : l'*analyse didactique contextuelle* et les *didactiques contextualisées*. D'un côté, l'*analyse didactique contextuelle* sert à « tenir compte des incidences que les différents paramètres du contexte (ou les différents contextes) peuvent avoir sur les situations d'enseignement/apprentissage » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 24). D'après Delcroix et al. (2013), l'*analyse didactique contextuelle* peut avoir lieu à deux échelles : à l'échelle macro-didactique⁶ et à l'échelle micro-didactique⁷. À l'échelle macro-didactique, l'analyse didactique contextuelle consiste à identifier et à décrire les caractéristiques du contexte, « de façon à comprendre toutes les modalités dans lesquelles s'inscrit l'enseignement » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 24). Un exemple d'une caractéristique ou incidence du contexte peut être la présence des alternances codiques au cours des interactions didactiques ou l'influence du caractère plurilingue des enfants sur leur apprentissage d'une langue étrangère. L'identification et la description de ces incidences ou caractéristiques au niveau macro-didactique devraient guider les institutions dans la construction ou reconstruction des objectifs d'enseignement en fonction des contextes particuliers (Delcroix et al., 2013). À l'échelle micro-didactique, il s'agit de constater l'existence d'*effets de contexte* qui « se manifestent par un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation, [lorsque] ce décalage est attribuable aux différents contextes en présence dans le processus didactique » (Delcroix et al., 2013, p. 142). Dans le cadre des SVT et au sujet des *effets de contexte*, Delcroix et al. (2013) fournissent l'exemple des enfants guadeloupéens qui associent la tombée des feuilles des arbres avec l'automne, car le manuel scolaire ou l'enseignant, qui se basent souvent sur les conditions climatiques du contexte européen, le leur ont appris ainsi. Or, ce phénomène naturel répond à d'autres raisons qui sont propres au contexte guadeloupéen, bien différentes du contexte européen. Delcroix et al. (2013) proposent

⁶ Le niveau macro-didactique correspond aux interventions didactiques menées à l'échelle macro (élaboration et mise en place de politiques linguistiques éducatives, de programmes, de curricula, de ressources pédagogiques, d'objectifs d'apprentissage, etc.) et à partir des caractéristiques (socioculturelles, sociolinguistiques, socio-historiques, géologiques, etc.) relativement larges du contexte.

⁷ Le niveau micro-didactique correspond aux interventions pédagogiques effectives dans une situation d'enseignement-apprentissage et concerne principalement l'interaction entre l'enseignant, l'apprenant et l'objet d'étude à travers les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans la salle de classe.

d'appeler *effets de contexte* ce type d'événements didactiques, puisqu'ils ont lieu à l'échelle micro-didactique et s'expliquent par « une mécompréhension, voire une méconnaissance du contexte de l'apprenant par le professeur, les programmes et les manuels scolaires, ou de celui du professeur et de l'école par l'apprenant » (Delcroix et al., 2013, p. 147). Pour Jeannot-Fourcaut et al. (2014), cette étape d'*analyse didactique contextuelle* doit avoir lieu avant « la mise en œuvre de didactiques en adéquation avec le contexte, en ce que ces effets peuvent permettre d'expliquer les phénomènes de mécompréhension voire de résistances, de contraintes en situation didactique » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 24). D'un autre côté, les *didactiques contextualisées* se centrent sur la mise en place et l'élaboration de didactiques et « des ressources pédagogiques et didactiques en adéquation avec les effets de contexte » (p. 24) et doivent « permettre d'anticiper, mais également d'exploiter ces effets de contexte » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 25).

À manière de synthèse, Delcroix et al. (2013) et Jeannot-Fourcaut et al. (2014) mentionnent tout d'abord, une première phase d'identification, de compréhension et de description des incidences du ou des contexte(s) sur la situation d'enseignement-apprentissage (*analyse didactique contextuelle*), puis une deuxième phase de production de didactiques ou de ressources spécifiques incluant et exploitant les effets du contexte, identifiés préalablement, dans le processus didactique (*didactiques contextualisées*). Ces deux perspectives forment une idée, très générale certes, de ce qu'une démarche de contextualisation didactique devrait comporter. De ce fait, cette démarche sert comme point de départ à l'analyse de la démarche de contextualisation entreprise par le projet.

1.2.2 Contextualisation didactique vs adaptation, centration sur l'apprenant, analyse des besoins, transposition didactique et pédagogie différenciée

Dans cette partie, il m'a semblé important d'évoquer les différences ou similitudes existantes entre la notion de *contextualisation didactique* et les concepts d'*adaptation*, *centration sur l'apprenant*, *analyse des besoins*, *transposition didactique* et *pédagogie différenciée* afin de montrer comment ces concepts sont partiellement intégrés ou rejetés par la notion de *contextualisation*. Le but de mettre en parallèle ces termes est aussi d'éviter des associations parfois erronées entre les termes et de mettre en évidence le caractère englobant de la notion de contextualisation vis-à-vis des termes listés.

En posant la question « *contextualiser* signifie-t-il *adapter* l'enseignement au contexte ? », Jeannot-Fourcaut et al. (2014, p. 23) évoquent et confirment le lien qui s'établit,

presque automatiquement, entre *contextualisation* et *adaptation* quand on essaie de définir la première. À la question posée par ces auteurs, on peut répondre affirmativement si l'on est d'accord avec ce que les auteurs comprennent par *adaptation*.

La portée de ce que pourrait être l'*adaptation* de contenus d'enseignement, de prescrits, de méthodes ou d'outils conçus d'un point de vue national [...] interroge particulièrement. Outre qu'elle peut laisser supposer un abaissement des exigences par rapport à un étalon national, elle suggère surtout des interventions didactiques qui ne peuvent s'ajuster parfaitement à la singularité d'une situation didactique en particulier, mais qui, au contraire, ne pourront être conformes, adaptées qu'à un contexte plus large (celui d'une région, d'un établissement, d'un groupe social, etc.) (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p. 23).

Cela nous laisse penser qu'un processus d'adaptation (de prescrits, contenus, méthodes, outils) se met en place à travers une démarche de contextualisation didactique. Donc oui, *contextualiser* son enseignement signifie l'*adapter*, car l'adaptation dont Jeannot-Fourcaut et al. (2014) parlent ne se fait pas à partir d'un élément ou d'une caractéristique individuels du contexte (d'une situation très particulière), mais à partir d'un ensemble d'éléments et de caractéristiques réunis dans un groupe social, un établissement, une région ou autre. Cela veut dire que l'adaptation prend en compte tout un ensemble de caractéristiques et d'éléments du contexte afin de répondre au mieux au contexte global de l'intervention didactique. Cette définition se complète bien avec l'idée des auteurs de mettre « au cœur du concept de contextualisation didactique non pas simplement la centration sur l'apprenant, mais également la centration sur les effets de contexte » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014, p.23). C'est-à-dire que la contextualisation didactique, comme l'adaptation, ne vise pas uniquement une centration sur l'apprenant, comme c'était le cas de l'approche communicative, mais également une centration sur les caractéristiques et les effets de contexte. Ainsi, nous pouvons garder à l'esprit qu'*adapter* et *contextualiser* son enseignement sont synonymes.

Passons maintenant à définir très brièvement le concept de *centration sur l'apprenant* et d'*analyse des besoins*, étant donné qu'ils sont liés et que le premier a été introduit dans le paragraphe dernier. La *centration sur l'apprenant* et l'*analyse des besoins* sont des concepts clés de l'approche communicative des années 70-80. À cette période, d'après Christine Tagliante (2006), on commence à parler de la centration sur l'apprenant et de l'importance de l'individu comme acteur principal de son apprentissage, ainsi que des *besoins* linguistiques, communicatifs et culturels des apprenants. Cette approche a donc mis l'accent sur l'analyse des besoins langagiers afin de mieux cibler les enseignements en fonction des apprenants et

de leur situation (scolaire/non-scolaire, adulte/enfant, etc.). Autant dire que la tâche théorico-pratique du didacticien consistait à faire des allers-retours « de l'acte de parole à l'analyse des besoins et aux inventaires d'actes, notions et grammaire » (Martinez, 2014, p. 74). L'une des critiques faites par Puren (1995) à l'idéologie de la centration sur l'apprenant porte sur le fait d'avoir effacé de la scène les autres agents impliqués dans l'enseignement-apprentissage (l'enseignant, l'institution, les concepteurs du matériel, les formateurs, les didacticiens) et d'isoler chaque apprenant dans l'individualité de sa propre démarche. De même, Richterich (1985) dénonce la limitation de l'*analyse des besoins* à ceux de l'apprenant uniquement, puisque cette démarche a mis de côté les besoins possibles d'autres acteurs présents dans le cadre d'un enseignement-apprentissage institutionnel.

D'autres idées fausses n'auraient pas eu cours si la notion de besoin n'avait pas été constamment associée à celles de plaisir et satisfaction personnels. Certes, il s'agissait de redéfinir le rôle central de l'apprenant dans le jeu des composantes des systèmes de formation, mais les institutions, les groupes sociaux ont eux aussi des besoins, donc des exigences dont dépendent, d'ailleurs, ceux de l'individu (Richterich, 1985, p. 29).

Compte tenu des critiques soulevées par Puren (1995) et Richterich (1985) au sujet de la *centration sur l'apprenant* et l'*analyse des besoins*, il convient de rappeler que la contextualisation didactique prône une étude et prise en compte du ou des contexte(s), surtout de ces éléments qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage, où l'apprenant et ses besoins n'occupent qu'une partie. C'est-à-dire que la notion de contextualisation didactique, comparée à la centration sur l'apprenant, se focalise sur tous les éléments pouvant avoir une influence sur l'enseignement-apprentissage, sans se limiter à l'apprenant, à l'enseignant, au contexte économique/politique/institutionnel ou à n'importe quel élément que l'on pourrait essayer d'isoler. En conséquence, la centration sur l'apprenant et l'analyse des besoins, bien qu'elles soient dépassées par la notion de contextualisation, elles peuvent être intégrées au sein d'une démarche de contextualisation didactique.

Quant à la *transposition didactique*, le concept a été introduit en sociologie par Verret en 1975. Ensuite, il a été développé en didactique des mathématiques par Y. Chevallard en 1980 (Chevallard, 1991), qui s'est intéressé aux transformations des *savoirs savants* en *savoirs scolaires*. Plus tard, le concept de transposition didactique s'est élargi aux transformations des *savoirs experts* (Joshua, 1996) et des *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986) pour l'enseignement. Ainsi, la transposition didactique est généralement définie comme un processus de transformation des *savoirs* et des *pratiques* en *savoirs* à

enseigner/apprendre. Ce processus comporte deux étapes : la transformation des *savoirs savants* et/ou des *pratiques* en programmes scolaires (transposition didactique externe) et la transformation des programmes scolaires en contenus effectifs d'enseignement (transposition didactique interne). Ultérieurement, Perrenoud (1998) propose de partir des *pratiques* pour identifier des *compétences*, car il s'oppose à la dissociation faite entre *savoirs* et *pratiques*, en considérant qu'il n'y a pas de *savoirs* sans *pratiques* et inversement. Dans ce sens, Perrenoud (1998) rend plus complexe le concept de transposition didactique, en le définissant comme un processus qui part des *pratiques* et qui comporte au moins 4 étapes. La première consiste en un repérage et une description fine des *pratiques*. La deuxième s'agit de l'identification des *compétences* au sein de ces *pratiques*⁸. La troisième consiste en une construction du curriculum formel ou plan de formation. La quatrième s'agit du passage du curriculum formel au curriculum réel (ce qui se fait vraiment en salle de classe). Cela signifie que la transposition didactique se centre particulièrement sur la transformation des *pratiques* et des *compétences* à enseigner, sur le quoi-enseigner en fonction des besoins ; raison pour laquelle elle fait partie de toute démarche de contextualisation didactique qui se centre sur la construction d'outils pédagogiques et l'adaptation de contenus.

Pour ce qui est de la *pédagogie différenciée* (ou *différenciation pédagogique*), Puren (2001) la définit comme

...le fait de proposer des objectifs, dispositifs, contenus, supports, aides et guidages, tâches, ou méthodes d'enseignement différents pour chaque élève (ou groupe d'élèves) en fonction de sa personnalité, de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d'apprentissage, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique (Puren, 2001, p. 4).

Ce type de pédagogie s'intéresse et répond aux besoins individuels de chaque apprenant et est souvent employé au sein des classes composées d'un public très hétérogène. Le travail pédagogique et d'adaptation des contenus se fait de manière personnalisée. Au contraire, la contextualisation didactique tente de répondre en adéquation avec les « différents facteurs qui interviennent dans le processus » (Govain, 2013, p. 25), notamment avec les huit catégories éducatives (sujet, objet, agent, groupe, milieu institué, milieu instituant, espace et temps)

⁸ À ce point du processus, Perrenoud (1998) précise que le terme *compétence* renvoie à une action réussie qui se compose des ressources cognitives mobilisées et qui fonctionne à partir de schèmes opératoires permettant la mobilisation efficace de ces ressources.

délimitées par Galisson (1994) et que j’aborderai dans la partie 1.2.3. Pour le dire autrement, la contextualisation didactique ne s’opère pas autant à l’échelle « élève », comme le fait la pédagogie différenciée, mais à l’échelle « contexte de l’élève », où la centration se fait sur tous les agents (y compris l’élève bien évidemment) et les éléments du contexte qui interviennent dans son apprentissage. Dans ce sens-là, la pédagogie différenciée peut trouver sa place après l’analyse didactique contextuelle, comme une réponse aux besoins particuliers du contexte de classe. Même si la pédagogie différenciée peut faire partie de la démarche de contextualisation didactique, dans le cas où l’analyse didactique contextuelle le considère comme nécessaire, elle ne dépasse pas la notion de contextualisation didactique.

Dans la partie qui suit, je m’intéresserai à la notion de *contexte*, étant donné son importance au sein de la contextualisation didactique et la nécessité d’explicitier ce que chaque auteur comprend par *contexte* au moment de définir une démarche de contextualisation didactique.

1.2.3 Qu’est-ce que l’on entend par contexte ?

Comme nous l’avons vu dans la partie précédente, les chercheurs ayant abordé la question de la contextualisation didactique prônent une étude, une prise en compte, une exploitation *du/des contexte/s* de la situation d’enseignement-apprentissage. Cela nous amène forcément à nous intéresser à la notion de *contexte* pour comprendre ce que cela signifie pour les auteurs et comment le délimiter pour cette étude.

Premièrement, nous commencerons par Debyser (1982) qui affirme que l’étrangeté des transferts de pédagogie peut « se situer à différents niveaux ». Ces « niveaux » peuvent être interprétés comme des pistes des catégories de contexte que l’on doit chercher à comprendre et à décrire au moment de mettre en place un dispositif didactique *contextualisé*. Ces niveaux peuvent être compris comme les niveaux du contexte auxquels le dispositif didactique doit correspondre et répondre, car ils sont censés intervenir dans la situation d’enseignement-apprentissage. Debyser (1982, p. 25) fait donc référence à cinq niveaux :

- à celui de l’idéologie qui la sous-tend, c’est-à-dire au système d’idées, de représentations, de valeurs de la société où a été conçue cette pédagogie ;
- à celui de ses principes pédagogiques explicites, notamment en ce qui concerne l’apprentissage (idée qu’on se fait de ce que c’est qu’apprendre et de la manière d’apprendre), l’enseignement (idée qu’on se fait de ce que c’est qu’enseigner et de la manière d’enseigner) et l’école (idée qu’on se fait de sa fonction dans la société) ;

- à celui de la conception qu'elle véhicule de la matière à enseigner et, dans le cas de la didactique des langues, de la représentation qu'elle propose ou qu'elle implique du langage et des langues [...] ;
- à celui de l'analyse des besoins auxquels les pédagogies venues d'ailleurs sont censées apporter la bonne réponse ; dans les transferts de pédagogie, l'offre de coopération éducative consiste le plus souvent à proposer des solutions préexistantes sous forme d'outils méthodologiques, de procédés didactiques et d'action de formation ou de recyclage répondant à l'origine à d'autres besoins que ceux du demandeur ;
- à celui des outils proposés et en particulier des médias pédagogiques, manuels, méthodes et techniques [...].

Debyser (1982) conseille donc de faire attention au système d'idées, de représentations et de valeurs de la société (1^{er} niveau) ; aux principes explicites sur l'école et sur ce que c'est enseigner et apprendre (2^e niveau) ; aux représentations sur la matière à enseigner, notamment sur le langage et les langues pour ce qui est de la didactique des langues (3^e niveau) ; aux besoins du demandeur à travers une analyse de besoins (4^e niveau) ; aux outils proposés comme les médias pédagogiques, les manuels, les méthodes et les techniques (5^e niveau).

Deuxièmement, Galisson (1994) évoque la nécessité d'une étude approfondie et *in situ* du *contexte* potentiel de l'intervention didactique. Par *contexte*, il entend les huit catégories éducatives qu'il faut connaître à travers une ethnologie scolaire.

Comme toute situation, elle [la situation éducative] s'inscrit dans un **espace** et dans un **temps** donnés. Plus précisément, dans un **milieu institué** (l'école) –produit d'un **milieu instituant** (la société) –, où des actants de statuts inégaux (les **sujets**, ou apprenants ; l'**agent**, ou enseignant), constitués en **groupe** (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un **objet** (la langue-culture), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société (Galisson, 1994, p. 33)⁹.

Les huit catégories éducatives listées par Galisson (1994) sont composées, tout d'abord, des quatre constituants de la *situation pédagogique* décrits par R. Legendre (**Sujet, Objet, Milieu, Agent**), Y. Gentilhomme (sous d'autres appellations) et la plupart des théoriciens de l'éducation (s.d., cité dans Galisson, 1990, p. 14). Ces quatre constituants sont complétés par la subdivision du « **milieu** » en deux, **milieu institué** (scolaire) et **milieu instituant** (social), par le **groupe**, l'**espace** et le **temps**. Voyons brièvement ci-dessous ce que chacune d'entre elles représente pour Galisson (1990, 1994).

⁹ Souligné par l'auteur

- **Espace** (physique et humain) : influence de l'environnement géographique (altitude, mer, montagne...), du milieu (urbain/rural), de l'orientation, de l'aménagement de la salle de classe sur l'activité et la réceptivité du sujet ; traitement de l'espace social (proxémie) et scolaire ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes relatifs à l'espace.
- **Temps** (chronologique et climatique) : influence de l'histoire sur les pratiques d'enseignement/apprentissage ; durée institutionnelle de l'enseignement/durée institutionnelle et personnelle de l'apprentissage ; influence du temps qu'il fait sur l'activité et la réceptivité du sujet ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes relatifs au temps.
- **Milieu instituant**/milieu social (société) : système de valeurs et politique linguistique du pays d'accueil ; statut de la langue (étrangère, seconde...) dans le pays d'accueil ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu social.
- **Milieu institué**/milieu scolaire (école) : espaces réservés aux langues dans l'établissement (commodités, moyens techniques, disposition des tables, confort des sièges) ; architecture, administration et environnement (rural, urbain) de l'établissement ; ouverture de l'établissement sur l'extérieur ; capacité éducatrice de l'établissement ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu scolaire.
- **Objet** (langue-culture) : finalités éducatives ; conception de la langue et de la culture ; objectifs d'enseignement/apprentissage ; sélection, organisation, présentation des contenus langagiers et culturels ; congruence de l'objet par rapport au sujet, au groupe, à l'agent, aux milieux social et scolaire ; procédures d'accès au sens étranger (acceptation/refus de la L1) ; traitement de l'erreur ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'objet.
- **Agent** (enseignant) : profil, formation, rôles de l'enseignant ; conception de l'enseignement ; méthode d'enseignement ; compétence de l'enseignant ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'agent.
- **Groupe** (groupe-classe) : profil du groupe (caractéristiques, motivation, attitude, disponibilité, attentes) ; place et poids de l'enseignant ; relations entre apprenants ; impact du groupe-classe sur les apprenants, l'enseignement, l'enseignant, le milieu scolaire ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le groupe.
- **Sujet** (apprenant) : profil de l'apprenant (caractéristiques, milieu culturel et socio-économique, niveau d'études, attitudes vis-à-vis de l'institution scolaire, de la L2, motivations personnelles, attentes) ; moyens disponibles ; réserves mentales, affectives ; capacités d'auto-évaluation, d'autonomisation ; rôles de l'apprenant ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le sujet.

Troisièmement, Rispaï et Blanchet (2011) et Blanchet (2011a) suggèrent une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et linguistique. Cette idée nous laisse penser que pour ces auteurs le contexte est composé de « plusieurs types de contexte » : pédagogique, institutionnel, éducatif, etc. Il nous reste à savoir ce que chaque type de contexte comprend et comment il peut être divisé ou détaillé. Dans le même sens, pour Jeannot-Fourcât et al. (2014, p. 24) le contexte c'est

« l'ensemble de paramètres internes ou externes, qu'ils soient de nature linguistique, socio-culturel, socio-historique, géologique, climatique, etc., dans lequel se déroule la situation d'enseignement-apprentissage ». Comparés au travail de Galisson (1990, 1994) et même à celui de Debyser (1982), les apports de Rispaïl et Blanchet (2011), Blanchet (2011a), Jeannot-Fourcaut et al. (2014) sur la définition de *contexte* restent peu détaillés et ne laissent pas voir ce que chaque auteur met derrière la notion de « contexte » ou de chaque « niveau de contexte » ; ce qui peut rendre difficile la compréhension et la mise en place d'une démarche de contextualisation de l'enseignement-apprentissage.

Toutefois, si nous comparons les paramètres mentionnés par Rispaïl et Blanchet (2011), Blanchet (2011a), Jeannot-Fourcaut et al. (2014) - pédagogique, institutionnel, éducatif, socio-culturel, économique, politique, linguistique, historique, climatique et géologique - avec les catégories éducatives détaillées par Galisson (1990, 1994) - sujet, objet, agent, groupe, milieu instituant, milieu institué, espace et temps -, nous pouvons dire que les catégories proposées par Galisson (1990, 1994) englobent celles mentionnées par Rispaïl et Blanchet (2011), Blanchet (2011a), Jeannot-Fourcaut et al. (2014). Si nous comparons ensuite les niveaux présentés par Debyser (1982) avec les catégories de Galisson (1990, 1994), nous noterons également que les éléments sur lesquels Debyser attire l'attention, sauf pour le manuel, sont déjà inclus dans les catégories éducatives -milieu instituant, milieu institué, l'agent, le sujet et l'objet - détaillées par Galisson. C'est pour cette raison que la définition de contexte de Galisson (1990, 1994) guidera la réflexion de cette recherche, car Galisson propose un éventail assez large et détaillé des catégories du contexte éducatif auxquelles il faut s'intéresser avant toute intervention didactique.

Le fait de chercher à détailler les limites de la notion de *contexte* au sein de la contextualisation didactique nous permet de confirmer la difficulté d'émettre des frontières au sein de la notion même de *contexte*. Or, on peut distinguer plusieurs paramètres, catégories ou types de contexte qui peuvent intervenir dans une situation d'enseignement-apprentissage. Maintenant, il est pertinent de se demander comment les catégories éducatives du contexte (Galisson, 1990, 1994) interagissent ou s'articulent entre elles. Afin de répondre à cette question, on convoquera la définition de contexte apportée par Bronfenbrenner (1987, cité dans Coste, 2006) d'un point de vue psychologique. La définition qu'il propose traite principalement la notion de contexte en relation à la socialisation de l'enfant et à son processus et distingue quatre niveaux de contexte (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème), posés comme des systèmes emboîtés :

un microsystème est une configuration d'activités, de rôles et de relations interpersonnels dont la personne en développement a l'expérience dans un environnement donné présentant des caractéristiques physiques et matérielles particulières (p.22) ;

un mésosystème comprend les interrelations entre deux ou plus de deux environnements auxquels la personne en développement participe activement (tels que, pour un enfant, les relations entre la maison, l'école, le groupe de pairs du voisinage ; pour un adulte, entre la famille, le travail, la vie sociale) (p. 25) ;

un exosystème renvoie à un ou plusieurs environnements qui ne concernent pas la personne en développement en tant que participant actif, mais où des événements interviennent qui affectent, ou sont affectés par, ce qui se produit dans l'environnement de la personne en développement. Des exemples d'exosystèmes s'agissant du jeune enfant peuvent inclure le lieu de travail d'un parent, la classe fréquentée par un aîné de la fratrie, le réseau d'amis des parents, les activités du conseil de l'école, etc. (p. 25) ;

le macrosystème correspond aux régularités dans la forme et le contenu des systèmes d'ordre inférieur (micro-, méso- et exo-) qui existent ou peuvent exister au niveau de la sous-culture ou de la culture dans son ensemble, ainsi qu'au système de croyances ou à l'idéologie qui sous-tend ces régularités. (Bronfenbrenner, 1987, p. 26, trad. cité dans Coste, 2006, p. 22).

Coste (2006) fait remarquer que ce modèle à caractère écologique et systémique porte de l'intérêt à l'articulation entre le niveau micro et le niveau macro, aux influences des niveaux macro du contexte, mais aussi aux influences des actions des individus sur le niveau de contexte où ils agissent ou sur d'autres niveaux et à l'existence de différentes normes et régularités dans les différents niveaux. Ce modèle nous permet ainsi de penser la complexité du microcontexte, ce dernier conformé de relations interpersonnelles, comme c'est le cas des situations d'enseignement-apprentissage, mais aussi l'existence des relations intercontextuelles qui s'établissent entre ce contexte d'enseignement-apprentissage et les contextes « proches » des participants (le méso et l'exosystème) ou encore des contextes plus « globaux » ou « éloignés » des participants (le macrosystème). De la même façon, on peut imaginer une interaction entre les catégories éducatives *sujet*, *agent* et *groupe* sous forme d'un microcontexte, et de celles-ci avec des catégories telles que l'*objet*, le *milieu institué*, le *milieu instituant*, comme des éléments représentatifs d'un méso et exosystème, et avec des catégories relevant plus du macrosystème comme l'*espace* et le *temps*.

1.2.4 Synthèse : contextualisation didactique et contexte(s)

Après une lecture de différents repères théoriques portant sur la *contextualisation didactique*, on comprend qu'elle s'oppose aux placages des dispositifs d'enseignement-

apprentissage (Rispaïl & Blanchet, 2011) et qu'elle consiste à étudier en profondeur (Galisson, 1994) et à prendre activement en compte (Blanchet, 2011a) le *contexte* social de l'intervention dans la réflexion et l'agir didactique. Les apports de Delcroix et al. (2013) et Jeannot-Fourcaut et al. (2014) mentionnent deux perspectives à l'intérieur de la notion de contextualisation didactique : l'*analyse didactique contextuelle* et les *didactiques contextualisées*. Ces deux perspectives forment une idée générale de ce qu'une démarche de contextualisation didactique devrait comporter : tout d'abord, une première phase d'identification, de compréhension et de description des caractéristiques et des effets du ou des contexte(s) sur la situation d'enseignement-apprentissage (*analyse didactique contextuelle*), puis une deuxième phase de production de didactiques ou de ressources spécifiques incluant et exploitant les caractéristiques et effets du contexte identifiés préalablement dans le processus didactique (*didactiques contextualisées*).

En cherchant à établir les frontières entre la notion de *contextualisation didactique* et les concepts d'*adaptation*, *analyse des besoins*, *centration sur l'apprenant*, *transposition didactique* et *pédagogie différenciée*, nous avons vu que le terme *adaptation* peut être un synonyme de *contextualisation didactique*, puisque l'on dira que l'on adapte quand on contextualise. Les concepts de *centration sur l'apprenant* et *analyse des besoins* sont dépassés par la notion de *contextualisation didactique*, étant donné qu'ils se centrent sur l'apprenant et laissent de côté les autres participants et éléments du contexte qui peuvent avoir une influence sur l'enseignement-apprentissage. L'*analyse des besoins* peut cependant faire partie de la démarche de contextualisation, surtout dans l'étape d'*analyse didactique contextuelle*. La *transposition didactique* et la *pédagogie différenciée* sont également dépassées par la contextualisation, mais elles peuvent se mettre en place après l'analyse didactique contextuelle, sous forme de propositions didactiques (des *didactiques contextualisées*).

Les catégories éducatives du contexte détaillées par Galisson (1990, 1994) et la notion de contexte de Bronfenbrenner (1975, cité dans Coste, 2006) nous permettent de comprendre la notion de contexte et comment les catégories qui le composent interagissent entre elles. L'union de leurs travaux nous permet de penser la complexité du microcontexte, conformément de relations interpersonnelles, comme c'est le cas des situations d'enseignement-apprentissage, mais aussi l'existence des relations intercontextuelles qui s'établissent entre le contexte d'enseignement-apprentissage et les contextes « proches » des participants (le méso et l'exosystème) ou encore des contextes plus « globaux » ou « éloignés » des participants (le

macrosystème). Bref, on peut imaginer une interaction entre les catégories éducatives *sujet*, *agent* et *groupe* sous forme d'un microcontexte, et de celles-ci avec des catégories telles que *l'objet*, le *milieu institué*, le *milieu instituant*, comme des éléments représentatifs d'un méso et exosystème, et avec des catégories relevant plus du macrosystème comme *l'espace* et le *temps*.

Si bien cette synthèse théorique représente la démarche qui sera utilisée comme point de départ pour l'analyse de la démarche de contextualisation entreprise par le projet, on cherchera à compléter cette démarche théorique avec les procédés empiriques issus du projet afin de montrer comment une démarche de contextualisation peut être mise en œuvre. Le but final de relier la démarche théorique et empirique est de fournir un exemple concret de contextualisation didactique qui servira d'outil pour d'autres enseignants.

1.3 Quelques travaux sur *contexte* et *contextualisation*

Dans cette partie, l'on trouvera des ouvrages et des travaux de recherche qui se sont intéressés à la question des *contextes* et de *contextualisation didactique*. Les travaux ont été regroupés en deux grands groupes. Le premier comporte trois ouvrages collectifs qui nous donnent une idée de la variété et complexité des contextes en didactique des langues et dans d'autres disciplines. Puis, le deuxième comporte les résultats consignés dans deux articles et une thèse qui m'auront servi de repères méthodologiques et m'auront aidé à définir mes objectifs de recherche. Ce deuxième groupe m'a aussi permis de voir où se situe mon travail par rapport aux travaux cités et en quoi il vient les compléter.

1.3.1 Des ouvrages collectifs qui rendent compte de la variété des contextes

L'ouvrage « Le Français Langue Étrangère et Seconde – Des paysages didactiques en contexte » (Castellotti & Chalabi, 2006) réunit 26 contributions qui se centrent généralement sur la diversité des contextes d'enseignement-apprentissage du français à partir d'une approche sociolinguistique. Plus particulièrement, ces contributions discutent la question des politiques linguistiques et de leurs orientations éducatives en fonction des époques et/ou les régions concernées ; des interrogations autour du français langue seconde, de scolarisation ou d'insertion¹⁰ ; autour des adaptations en fonction des cultures d'apprenants et des

¹⁰ Le terme « français langue d'insertion » fait partie du titre de la deuxième partie de l'ouvrage (« Le français comme langue d'insertion dans et hors de l'école »). Ce terme n'est pas à confondre avec l'appellation « FLI : Français Langue d'Intégration » déjà connue et connotée dans le domaine du FLE en France.

répertoires d'enseignants et autour de l'enseignement d'une langue pour des objectifs professionnels (Castellotti, 2006).

Les 9 contributions qui conforment l'ouvrage « Contextes, effets de contextes et didactique des langues » (Jeannot-Fourcaut et al., 2014) interrogent principalement le contexte sociolinguistique des situations didactiques et visent soit à décrire et définir les caractéristiques des contextes, dans le cadre de l'*analyse didactique contextuelle*, soit à identifier certains effets dus au contexte et à les exploiter dans le processus didactique.

L'ouvrage « Contextualisations didactiques – Approches théoriques » (Anciaux et al., 2013) réunit 8 travaux s'intéressant à la prise en compte des contextes sociolinguistiques dans l'enseignement des langues, des contextes socioculturels dans l'enseignement des sciences, du bilinguisme et du biculturalisme dans l'enseignement en général, ainsi qu'à la description des processus de contextualisation dans l'enseignement des langues et des différentes disciplines scolaires, notamment en Outre-mer français.

1.3.2 Quand la contextualisation interroge les pratiques et terrains d'enseignement : quelques expériences

L'article « La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage » (Sauvage-Luntadi & Tupin, 2012) étudie particulièrement les modalités de contextualisation mises en œuvre au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage au regard du public accueilli et des conditions d'exercice. La notion de contextualisation a été étudiée en tant que compétence professionnelle, « un art de faire », observable de l'enseignant. Le résultat de ce travail est la construction d'une grille comportant 35 « indicateurs de contextualisation » regroupés en 3 modalités de contextualisation : pédagogique (aspects organisationnels et relationnels), didactique (restreint au champ didactique) et linguistique (aspects sociolinguistiques). Ces indicateurs ont aussi été classés en fonction des niveaux de contextualisation repérés par les observations effectuées : ontologique (actes s'appuyant sur le vécu individuel de chaque enfant), situationnel (s'appuyant sur le vécu en classe) et authentique (s'appuyant sur le vécu extérieur à la classe).

En comparaison au travail de Sauvage-Luntadi et Tupin (2012), les auteurs de l'article « Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique » (Delcroix et al., 2013) n'ont pas étudié la notion de contextualisation au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage, mais au sein d'un réseau de transposition de conceptions (qui peut aller des connaissances pédagogiques de l'enseignant aux instructions officielles de

l'institution ou au-delà). Les auteurs ont donc établi trois types de processus de contextualisation au sein d'un réseau de transposition : la noo-contextualisation (opérée par l'institution scolaire), la contextualisation pédagogique (des pratiques d'enseignement visant à déplacer ou compléter, en fonction du contexte des apprenants, l'objectif assigné par l'institution) et la contextualisation sociocognitive (processus par lequel l'apprenant contextualise ce qu'il apprend au regard de ce qu'il connaît). Parallèlement, ils ont défini trois degrés de contextualisation : faible, intermédiaire et fort, ainsi que trois catégories des contraintes ou de résistances à la contextualisation : épistémologiques, sociales et didactiques.

La thèse de doctorat intitulée « Contextualisation didactique et usages des manuels – Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil » (Le Gal, 2010) s'est centrée sur l'étude de l'adaptation ou inadaptation des manuels de FLE dans le contexte brésilien. À partir d'observations, d'entretiens et d'une analyse micro et macro du contexte, l'auteur a repéré, à part les différents usages des manuels, les différentes adaptations possibles et nécessaires pour la contextualisation de cet outil pédagogique. Il les présente en trois grands groupes : 1) une adaptation aux apprenants (à la culture des apprenants, d'apprentissage, identitaire, interculturelle, aux savoirs des apprenants, à la langue maternelle, aux besoins), 2) une adaptation à la situation d'enseignement-apprentissage (adaptation aux conditions, adaptation matérielle et temporelle), et 3) une adaptation aux enseignants.

1.3.3 Synthèse : revue de la littérature

La revue de quelques travaux concernant le(s) *contexte(s)* et la *contextualisation didactique* met en lumière les différentes approches et les axes d'aborder le même sujet. Par rapport aux travaux qui rendent compte de la variété et complexité des contextes d'enseignement-apprentissage des langues et de comment la didactique y fait face, mon travail de recherche alimente la liste des situations d'enseignement-apprentissage possibles dans le domaine du FLE, étant donné qu'il prend comme terrain d'étude la situation et les besoins de formation des familles migrantes non-francophones qui habitent dans l'extrême précarité et qui souhaitent s'installer dignement en France. En effet, mon travail s'intéresse au processus de contextualisation didactique au regard de ce public.

Contrairement au travail de Sauvage-Luntadi et Tupin (2012) qui expose les modalités de contextualisation que l'enseignant met en œuvre dans l'action pédagogique (en salle de classe), ou à celui de Delcroix et al. (2013) qui étudie la contextualisation didactique au sein

d'un réseau de transposition de conceptions (dès instructions officielles de l'institution aux connaissances pédagogiques des enseignants), mon travail s'intéresse aux processus de contextualisation nécessaires pour la construction d'outils pédagogiques contextualisés.

Enfin, la thèse de Le Gal (2010) fait état des adaptations possibles et nécessaires pour la contextualisation des manuels et de comment les enseignants se servent de cet outil pédagogique en fonction du contexte d'enseignement. Les apports de Le Gal fournissent des pistes des catégories de contexte à prendre en compte pour la construction d'outils pédagogiques contextualisés : les apprenants, la situation d'enseignement-apprentissage, les enseignants.

1.4 Les questionnements de cette recherche

Après une courte revue de la littérature portant sur la notion de *contextualisation didactique* et de *contexte*, je me suis intéressé à la démarche de contextualisation didactique mise en œuvre au sein d'un projet visant à construire des outils pédagogiques adaptés, contextualisés donc, à une situation d'enseignement-apprentissage de FLE clairement identifiée (des personnes non-formées à l'enseignement du FLE souhaitant enseigner le français auprès d'un public d'adultes migrants non francophones vivant dans une situation précaire à Marseille). Je chercherai donc à répondre à la question suivante : Quelle démarche de contextualisation didactique est mise en place au sein du projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE » ? Pour tenter de répondre à cette question, toute mon attention se focalisera premièrement sur la démarche du projet afin de savoir quelles actions ont été mises en place et quelles catégories de contexte ont été considérées (ou pas) pour la construction des outils contextualisés. Ensuite, je me focaliserai sur les outils pédagogiques construits afin d'identifier, également, la présence (ou l'absence) des éléments qui rendent compte d'une prise en compte des catégories du contexte. L'étude des processus de contextualisation au sein du projet me permettra de proposer un schéma général de ce qu'une démarche de contextualisation devrait considérer. Dans sa globalité et de manière inévitable, l'intérêt porté à la démarche de contextualisation didactique au sein du projet repose sur des questionnements plus larges tels que : Comment mettre en place une démarche de contextualisation didactique ? Qu'est-ce que contextualiser d'un point de vue didactique ? Comment délimiter le contexte d'intervention ?

PARTIE 2

-

UNE RECHERCHE ET UNE MÉTHODOLOGIE DE TERRAIN

Chapitre 2 : Le terrain de cette recherche

Comme je l'ai déjà évoqué, cette étude est née dans le cadre du projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE » à l'attention de familles migrantes vivant dans la précarité¹¹ à Marseille, mené par l'association Paroles Vives et auquel j'ai participé en tant qu'étudiant-stagiaire de l'Université Aix-Marseille. Dans cette partie de mon travail, j'ai voulu faire la différence entre le terrain de la recherche (le projet de manière globale) et le contexte didactique (les espaces et les participants qui font partie de la situation d'enseignement-apprentissage mise en place sous forme d'ateliers d'expérimentation FLE). Premièrement, j'expose ci-dessous le terrain de ma recherche à travers la présentation de l'association responsable du projet, la présentation du projet en soi et de ma participation au sein du projet. Deuxièmement, le contexte didactique, qui se trouve à l'intérieur du projet, est introduit dans le chapitre 3.

2.1 L'association Paroles Vives

L'association Paroles Vives se décrit comme une structure spécialisée dans la recherche-action en Sciences Humaines et Sociales visant, à travers la recherche, à enrichir les programmes publics d'intérêt général et à proposer des solutions concrètes aux problématiques sociales actuelles. L'un de ses objectifs est, tel qu'explicité sur son carnet de recherche, de « nourrir l'approche scientifique des données de terrain collectées au cours d'enquêtes en immersion et collaboratives avec les acteurs, et réciproquement, transmettre des outils méthodologiques et des approches contextualisées aux opérateurs à l'œuvre sur le terrain »¹².

Concernant les publics migrants, l'association Paroles Vives a travaillé depuis 2008 pour l'installation réussie des ressortissants roumains et bulgares débarquant à Marseille. Entre 2011 et 2013 elle a animé des journées de sensibilisation auprès des travailleurs sociaux pour l'amélioration de l'accueil et l'accompagnement social des migrants. Puis, en analysant deux programmes d'insertion par le logement et à travers le recueil des données sur les savoir-

¹¹ Rappelons que la situation de ces familles est d'extrême précarité, car elles vivent dans des squats, des bidonvilles ou des centres d'hébergement temporaires. Elles sont en dehors des dispositifs de droit commun (logement, santé, scolarisation, formation, emploi) et ils n'ont pas accès à des dispositifs d'apprentissage du français subventionnés par l'État.

¹² À propos de l'Association Paroles Vives. Repéré à <https://parolesviv.hypotheses.org/a-propos>

faire et savoir-être des publics migrants, elle a travaillé, entre 2014 et 2015, sur les conditions de l'insertion et la valorisation des compétences de ce public.

Afin de donner continuité aux actions menées précédemment et en ayant identifié des besoins particuliers chez le public migrant roumain, l'association construit, en fin 2013, le projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE » et se lance à la recherche des financements. Les premiers financements ont été reçus par l'association courant de l'été 2014, avec pour financeurs le Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône, la Ville de Marseille et l'État (à travers la Direction Départementale de la Cohésion Sociale des Bouches-du-Rhône). Le projet, tel qu'il a été formulé en 2013, a consisté en l'animation d'ateliers d'expérimentation FLE permettant la construction d'une « méthode » et des outils pédagogiques qui seront ensuite transmis à des intervenants¹³. Le rôle principal des intervenants est l'accompagnement social, sanitaire, voire l'accompagnement à l'insertion des familles, mais, il s'avère que l'une des grandes difficultés de ces familles pour accéder aux dispositifs de droits communs est la non-maîtrise de la langue française, car elles ne bénéficient pas des dispositifs d'alphabétisation ou d'apprentissage du français subventionnés par l'État français. La solution proposée par l'association, qui a constaté le problème, est la construction des outils pédagogiques permettant aux intervenants d'animer des ateliers FLE auprès de ce public, même si ces personnes ne sont pas formées à l'enseignement du FLE. Les outils pédagogiques seront proposés aux intervenants pour qu'ils puissent fournir aux familles les bases en français nécessaires pour réussir leurs démarches d'accès aux dispositifs de droits communs tels que le logement, la santé, la formation, l'apprentissage/perfectionnement de la langue du pays, la scolarisation, entre autres.

Une première étape du projet a démarré en septembre 2014 avec la mise en place des partenaires et le recrutement de Noëlle¹⁴, une enseignante de FLE qui s'est occupée d'animer des ateliers d'expérimentation FLE pour la construction des outils. Après un mois d'immersion et d'observation, les ateliers d'expérimentation FLE ont commencé en novembre 2014 et ont eu lieu au sein d'un Espace Solidaire d'Hébergement¹⁵ géré par l'Association

¹³ Rappelons que le terme « intervenants » fait référence aux assistants sociaux ou intervenants des associations qui aident les familles migrantes à réussir leur installation sur le territoire français à travers l'accès aux droits communs (le logement, la santé, la scolarisation, la formation, l'emploi). Ces intervenants pourraient éventuellement animer des cours d'initiation au français afin de faciliter l'installation des familles.

¹⁴ Je ne citerai que les prénoms des acteurs afin de garantir leur anonymat.

¹⁵ Les Espaces Solidaires d'Hébergement (ESH) sont mis en place par la Région PACA, gérés par l'AMPIL et soutenus par la Fondation Abbé Pierre PACA. Les ESH accueillent, conseillent et accompagnent, de manière provisoire, les personnes en situation de mal-logement afin de les aider à s'intégrer du mieux possible (à travers

Méditerranéenne Pour l'Insertion par le Logement (AMPIL). En mars 2015 l'association Paroles Vives se voit obligée d'arrêter les ateliers d'expérimentation FLE suite à une rupture du contrat entre l'enseignante FLE et l'association. C'est donc dans ce cadre-là et dans le but de reprendre le projet que l'association se lance, en mai 2015, à la recherche d'une nouvelle enseignante FLE, d'un étudiant-stagiaire du Département de FLE/S de l'Université Aix-Marseille et des experts souhaitant intégrer le comité scientifique de suivi du projet. Dans le cadre de ce projet, l'association était représentée par Florence, historienne, sociologue et chargée de développement et de projet au sein de l'association, ainsi que par Gaëlle, psychologue et chargée de gestion et de coordination. En somme, le rôle de l'Association Paroles Vives a été de piloter le projet et d'encadrer les actions des participants du projet (l'enseignante et le stagiaire FLE, les familles migrantes bénéficiaires, le comité scientifique de suivi et les partenaires sociaux et économiques). Par conséquent, une attention devra être portée au rôle, à la philosophie et à la méthodologie de travail de l'association au moment de comprendre et d'analyser la démarche entreprise par le projet pour la construction des outils pédagogiques contextualisés.

2.2 Le projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du Français Langue Étrangère (FLE) »

Comme nous l'avons vu précédemment, en fin 2014 Paroles Vives a centré son attention sur « l'absence d'un apprentissage approprié de la langue française et l'éloignement [des familles migrantes en grande précarité] des dispositifs dédiés à cet apprentissage »¹⁶. L'association a donc proposé de concevoir des outils pédagogiques FLE¹⁷ adaptés à la situation des familles migrantes en grande précarité et d'animer des séances de transmission des outils construits auprès des intervenants souhaitant, sans avoir une formation à l'enseignement du FLE, donner des bases en français à ces familles à l'aide des outils pédagogiques. Ainsi, le projet vise à produire des outils adaptés à une future situation d'enseignement-apprentissage qui s'avère complexe : d'un côté, les apprenants sont des familles migrantes non francophones vivant dans l'extrême précarité et d'un autre côté, les « enseignants » sont des intervenants

l'emploi, la scolarisation des enfants, l'apprentissage de la langue, etc.) et sans craindre les expulsions (surtout dans les cas des familles Roms).

¹⁶ Alice, chargée de mission et enseignante FLE. *Projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du Français Langue Étrangère (FLE) »*. Repéré à <http://parolesviv.hypotheses.org/331>

¹⁷ Au début, les responsables du projet disaient vouloir construire une « mallette pédagogique », voire même une « méthode » d'enseignement-apprentissage. Au fur et à mesure que le projet avance, la « mallette » prend forme sous trois outils différents, mais articulés. D'où l'utilisation du terme « outils », que je décrirai plus bas.

souhaitant animer des ateliers FLE auprès des familles sans avoir une formation pour (leur seul aide : les outils pédagogiques construits et éventuellement une séance de formation assurée par l'association). Dans le but d'atteindre cet objectif, le projet, après sa rupture en mars 2015, se divise en trois étapes.

La première étape¹⁸ du projet a débuté en juin 2015 et a pris fin en décembre de la même année. Cette étape avait pour but à la fois de construire et de tester une méthode et des outils pédagogiques FLE adaptés aux conditions des familles migrantes. Pour ce faire, des ateliers d'expérimentation FLE ont été mis en place dans deux sites accueillant des familles roms de Roumanie en grande précarité. Le premier site d'intervention est un Espace Solidaire d'Hébergement (dorénavant ESH), situé au sein d'un ancien dépôt localisé dans le 14^e arrondissement de Marseille et géré par l'Association Méditerranéenne Pour l'Insertion par le Logement (AMPIL). À l'intérieur de ce site, 6 familles étaient¹⁹ logées dans des caravanes et suivies par des assistants sociaux de l'AMPIL. Se situant dans le 3^e arrondissement, le deuxième site est de type squat²⁰ (dorénavant squat) et accueille 7 familles qui sont rarement suivies par des assistants sociaux. À l'intérieur du squat, chaque famille ne dispose que d'une pièce pour vivre.

La deuxième étape du projet s'est déroulée parallèlement à la première et a consisté à construire la mallette pédagogique à partir des outils testés et modifiés par l'enseignante FLE lors de l'animation des ateliers auprès des familles. La troisième étape, prévue pour le premier semestre 2016, a consisté à animer des séances de transmission dans le but de former des intervenants à l'utilisation de la mallette pédagogique.

2.3 Ma participation au projet en tant que stagiaire

L'association Paroles Vives s'est mise en contact avec le département de FLE/S de l'Université Aix-Marseille en juin 2015 afin de trouver un étudiant du Master FLE/S désireux de participer au projet en tant que stagiaire. Ainsi, intéressé par l'opportunité de participer à un projet de ce type et par l'idée que je pourrais effectuer ma recherche à partir d'un tel terrain, j'ai accepté de rejoindre ce projet. Mes premières observations du terrain ont débuté en juillet 2015.

¹⁸ Après la rupture en mars 2015, la reprise du projet en juin 2015 est perçue presque comme une « nouvelle étape » du projet, car plusieurs activités doivent repartir de zéro. En plus, ma participation au projet a commencé dans cette période aussi.

¹⁹ Les familles ne sont plus logées à l'ESH, car il a fermé ses portes en décembre 2015.

²⁰ Les personnes en extrême précarité, comme c'est souvent le cas des familles Roms, vivent dans des squats ou des bidonvilles, si ce n'est pas dans la rue.

Chapitre 3 : Un contexte didactique précaire et complexe

Ce chapitre expose les ateliers d'expérimentation qui ont servi de base pour la construction des outils pédagogiques. C'est à l'intérieur de cette situation d'enseignement-apprentissage que l'on peut situer et décrire les acteurs et les conditions spatiotemporelles. Dans ce sens, je ferai un point sur la situation sociale et sociolinguistique des apprenants et des Roms migrants en général, ainsi que sur le profil de l'enseignante. Tous ces éléments faciliteront notre compréhension du contexte didactique et des phénomènes qui peuvent éventuellement avoir une influence sur la situation d'enseignement-apprentissage.

3.1 Les ateliers d'expérimentation FLE

Les ateliers ont été animés par Alice, chargée de mission et enseignante FLE et ont eu lieu entre le 30 juin et le 27 novembre 2015, tous les mardis et jeudis de 14h à 16h à l'ESH et de 19h à 21h au squat, soit 2 ateliers (4 heures) par semaine dans chaque site. Les apprenants de l'ESH ont bénéficié de 34 ateliers FLE, soit 68 heures de cours, et ceux du squat ont bénéficié de 28 ateliers, soit 56 heures. Au total, 62 ateliers (124 heures) ont été assurés dans les deux sites par l'enseignante. J'ai observé et participé à 7 ateliers à l'ESH et 8 au squat, soit 15 (30 heures) des 62 ateliers. En termes de ressources logistiques et en fonction du site, les ateliers ne se déroulaient pas sous les mêmes conditions. À l'ESH, l'enseignante et les apprenants disposaient d'un espace fermé climatisé, simulant une vraie salle de classe, avec un tableau, des tables et des chaises. J'ai aussi observé des productions d'apprenants exposées sur les murs de la salle, ce qui donnait une apparence plus scolaire à la salle. Tout compte fait, les conditions de l'ESH facilitaient la tâche de l'enseignante FLE. Au squat, suite à un accord entre l'enseignante et les familles, les ateliers avaient lieu dans une zone commune de l'immeuble. L'espace dédié aux ateliers était exposé au bruit de la rue, au froid en hiver et à la chaleur en été, car c'était un espace ouvert sans vitres aux fenêtres. De ce fait, les conditions du squat rendaient le lieu peu apte pour l'enseignement-apprentissage.

De manière générale, les ateliers d'expérimentation FLE se sont articulés « autour des besoins sociaux des familles face aux démarches d'installation. Il [s'agissait] de leur fournir les outils socio-langagiers minimums leur permettant de devenir des acteurs de leurs propres démarches et ainsi faciliter leur accès aux dispositifs de droit commun et à l'emploi »²¹.

²¹ Alice, chargée de mission et enseignante FLE. *Projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du Français Langue Étrangère (FLE) »*. Repéré à <http://parolesviv.hypotheses.org/331>

3.1.1 Les apprenants

Concernant les apprenants, il s'agissait tout particulièrement d'adultes migrants roms venus de Roumanie avec les membres de leur famille (leurs enfants principalement) afin de s'installer de manière définitive sur le territoire marseillais. Certains d'entre eux sont venus pour la première fois en France il y a plus d'une dizaine d'années et ne sont plus rentrés en Roumanie que pour des raisons familiales et pendant une courte durée.

Les apprenants étaient divisés en deux groupes en fonction de leur lieu d'habitation. Le groupe de l'ESH était composé de 12 apprenants, dont 6 femmes et 6 hommes âgés de 30 à 50 ans, et celui du squat de 11 apprenants, dont 6 femmes et 5 hommes âgés de 25 à 40 ans. D'après l'un des comptes rendus de l'enseignante FLE datant d'octobre 2015, les apprenants ont un niveau de scolarisation et de français très hétérogène, allant de 0 à 8 années de scolarisation et d'un niveau de français oral et écrit entre infra A1.1 et A2 (voir tableau récapitulatif ci-dessous).

FAMILLES DE L'ESH	FAMILLES DU SQUAT
Lieu d'habitation : Espace Solidaire d'Hébergement au sein d'un ancien dépôt géré par l'AMPIL situé dans le 14e arrondissement de Marseille	Lieu d'habitation : Squat situé dans le 3e arrondissement de Marseille
Apprenants : 6 familles roms de Roumanie (6 femmes et 6 hommes âgés de 30 à 50 ans) suivies par des assistants sociaux (dans un dispositif d'insertion)	Apprenants : 7 familles roms de Roumanie (6 femmes et 5 hommes âgés de 25 à 40 ans) non-suivies par des assistants sociaux (sans dispositifs d'insertion)
Niveau de scolarisation et de français : hétérogène et faible	Niveau de scolarisation et de français : hétérogène et faible
	

Tableau 1. Les apprenants

Lors d'un entretien avec 4 apprenants (2 femmes et 2 hommes), dont 2 de l'ESH et 2 du squat, j'ai cherché à connaître et à comprendre leurs pratiques linguistiques, notamment en ce qui concerne leur langue première et seconde. L'entretien m'a appris que les apprenants sont nés et ont grandi dans un contexte bilingue, car ils parlent et comprennent le roumain, langue officielle de Roumanie, et le romani ou « romani čīb », langue dite des Roms, officiellement adoptée par l'Union romani²². Néanmoins, j'ai constaté que les apprenants ont d'autres façons de nommer ce que l'on appelle le romani : « rom » ou « romani-tzigane ». De ce fait, je me demande si cela constitue une preuve de l'existence de plusieurs variations *du* romani, censé être parlé et compris par *tous* les roms. À ce sujet, Canut (2011, p. 60) dénonce qu'un processus d'« uniformisation ethnique » des Roms passe par la standardisation du romani. Enfin, les résultats ont montré que les personnes enquêtées sont, au moins, bilingues (roumain/romani), voire plurilingues si l'on prend en compte qu'ils communiquent en français et peut-être dans d'autres langues « roms » qui peuvent être cachées sous le glossonyme « romani ».

L'entretien mené a aussi interrogé les apprenants sur l'importance du français dans leur vie actuelle et sur leurs motivations pour assister aux ateliers FLE proposés par Paroles Vives. Les réponses obtenues montrent que la première idée qui revient est celle de « français = emploi » ou « français = insertion réussite en France ». Les participants enquêtés, étant des migrants économiques principalement, sont convaincus que la clé de l'insertion sociale et professionnelle est « la bonne maîtrise » de la langue du pays. C'est donc bien cette idée qui les motive le plus souvent à assister aux ateliers FLE.

3.1.2 La chargée de mission-enseignante FLE²³

Alice a été recrutée par l'Association Paroles Vives en juin 2015 en tant que chargée de mission et enseignante FLE dans le cadre du projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE ». En raison de son rôle décisif tant dans le déroulement du projet que dans la construction des outils, une brève description de sa formation et de son expérience dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues est disponible dans les annexes (voir Annexe 1).

²² Le « romani » est la langue officiellement adoptée par l'Union romani. Repéré à <http://internationalromaniunion.org/about-us/>

²³ Dorénavant « enseignante FLE » pour ne pas alourdir le texte

En grandes lignes, les informations recueillies à partir de son curriculum vitae et d'un entretien que j'ai eu avec elle en mars 2016 me permettent de dire qu'elle est familiarisée avec les dynamiques d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

3.2 Un aperçu des Roms migrants en France et dans le Bouches-du-Rhône

Afin de mieux comprendre la situation historique et sociale des Roms, je répondrai dans cette partie aux questionnements suivants : Qui sont les Roms ? D'où viennent-ils ? Pourquoi viennent-ils en France ? Quel est leur projet de vie en France ? Comment et de quoi vivent-ils une fois arrivés sur le territoire ?

Selon l'Association Culturelle Nadara²⁴ et un rapport du Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône²⁵, l'histoire des Roms remonte aux tziganes (également appelés Bohémiens, Roms, Gitans, Sarrazins, Manouches), un peuple nomade dont l'histoire s'avère complexe, car elle a été peu écrite et dont on ne retrouve trace qu'à partir du 13^e siècle en Iran et du 14^e siècle en Europe. En conséquence, les thèses les plus courantes affirment que ces populations proviennent du nord de l'Inde. Ainsi, le mot « Roms » désigne les tziganes établis actuellement en Europe de l'Est. D'après Nadara, ils sont environ « 8 millions repartis dans les Balkans et plus de 3 millions d'entre eux habitent en Roumanie, soit plus de 10% de la population ». De son côté, Martin Olivera, docteur en ethnologie de l'Université Paris Nanterre, affirme que bien des Roms se définissent d'abord par leur appartenance au pays ou région d'origine qu'à une minorité supranationale. Cela attire mon attention sur l'importance de considérer le contexte géographique au moment de délimiter et de comprendre la population rom étant l'objet de cette analyse historique, que je décrirai comme « roms de Roumanie » habitant à Marseille.

D'après le rapport du Conseil Départemental, l'arrivée des premiers Roms en France obéit à des raisons sociopolitiques, comme leur persécution par le régime Nazi (entre 1940 et 1945), la guerre en Bosnie (entre 1992 et 1995) et la dislocation de l'ex-Yougoslavie (à partir des années 2000) À ce sujet, Martin Olivera précise que les Roms migrants de nos jours sont d'abord des migrants économiques, comme l'ont été les Portugais et les Italiens dans le passé. Pour le prouver, il compare le taux d'émigration des Roms de Roumanie (10%) avec celui des Roumains (10%). Du fait que le taux d'émigration des Roms de Roumanie et des Roumains

²⁴ Association culturelle Nadara, (s.d.). Association fondée par des bénévoles français et des Roms en Transylvanie. « *Qui sont les Roms ?* ». Repéré à <http://www.nadara.org/romsnad3.htm>

²⁵ Conseil Départemental des Bouches-Du-Rhône, 2013. « *La question des Roms dans les Bouches-du-Rhône* ». Repéré à https://www.cg13.fr/fileadmin/user_upload/ConseilGeneral/CDC/rapports/SOLRD250613.pdf

est le même, Olivera affirme que la migration actuelle chez les Roms ne correspond pas à une question culturelle (le nomadisme), mais qu'elle est le résultat d'une situation économique peu favorable dans leur pays d'origine. Cette dernière affirmation correspond bien à la réalité des apprenants roms ayant participé aux ateliers d'expérimentation FLE, qui expriment leur souhait de s'installer en France, faute de trouver un emploi en Roumanie leur permettant de subvenir à leurs besoins.

Quant à leurs moyens de subsistance, un rapport de l'Association Paroles Vives sur les conditions des Roms dans les Bouches-Du-Rhône²⁶ confirme que leurs modes de subsistance sont précaires. Ils se limitent au travail non déclaré, la revente d'objets et matériaux souvent récupérés des poubelles, la mendicité et le vol. En ce qui concerne le vol et la mendicité, des témoignages de familles roms sont cités pour montrer que le rapport à ces pratiques varie d'une personne, d'un groupe ou d'un réseau communautaire à l'autre. Certains les pratiquent en cas d'extrême nécessité, d'autres les critiquent et s'y refusent malgré leur situation précaire et d'autres voient la mendicité comme un véritable travail. Dans le cas du groupe d'apprenants qui a participé au projet, c'est surtout le travail dans les poubelles et la mendicité qui occupent leurs journées et constituent leurs moyens de subsistance.

²⁶ Association Paroles Vives, 2013. *Rapport de mission « Roms migrants et fonctionnements institutionnels »*. Repéré à https://www.academia.edu/10491745/Rapport_de_mission_migrants_roms_et_acteurs_de_la_soci%C3%A9t%C3%A9_daccueil_quelles_interactions.

Chapitre 4 : Une méthodologie ethnographique et qualitative

Ce chapitre aborde la méthodologie de recherche sur laquelle je me suis basé pour mener cette étude. Je présenterai tout d'abord le type d'étude, suivi de la question, l'intérêt et les objectifs de cette recherche. Ensuite, nous aborderons les techniques de construction des observables, le corpus d'analyse et, enfin, les outils d'analyse.

4.1 Type d'étude

L'objectif de cette étude étant d'identifier et de décrire la démarche de contextualisation didactique au sein du projet (tant dans la démarche du projet que dans les outils produits), je me suis basé sur une méthode de recherche de type empirico-inductive qualitative visant à décrire ces phénomènes à partir d'une approche ethnographique de mon terrain de stage et surtout du contexte didactique. De manière plus concrète, cette recherche a été menée selon une approche ethnographique « qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (Cambra-Giné, 2003, p. 13). Rappelons ici que « l'acte didactique » auquel je m'intéresse ne se limite pas aux ateliers d'expérimentation FLE mis en place par le projet, mais englobe aussi la démarche mise en œuvre tout au long du projet pour la construction d'outils contextualisés. « L'acte didactique » est représenté donc par l'ensemble de la démarche (de contextualisation didactique) du projet et par les outils pédagogiques produits.

Le choix d'une approche ethnographique répond également à l'une des raisons pour lesquelles je me suis lancé dans ce stage de recherche : l'opportunité de baser ma recherche sur un terrain réel et d'étudier des pratiques didactiques effectives et soucieuses des réalités complexes des contextes actuels d'enseignement-apprentissage. Parallèlement, une approche ethnographique du contexte m'aura permis de « comprendre holistiquement [les] processus complexes » de la contextualisation didactique afin de dégager « des modèles explicatifs » qui facilitent la compréhension et l'avancement du sujet étudié (Cambra-Giné, 2003, p. 18). L'approche ethnographique est aussi caractérisée par Cambra-Giné (2003, p. 17) comme « participante », car l'observateur se trouve parmi les acteurs avec l'objectif d'observer, tout en étant visible et reconnu comme tel par les participants qu'il observe. Cambra-Giné précise que le fait que l'observateur soit reconnu comme tel par les participants « permettrait de dépasser, selon Laplantine (1996) le paradoxe de l'observateur – formulé par Labov (1972), selon lequel il [l'observateur] doit voir sans être vu » (Cambra-Giné, 2003, p. 17). Pour

Cambra-Giné (2003), « participante » ne veut pas dire que l'observateur adopte d'autres formes de participation, mais que son rôle est reconnu et sa présence est intégrée dans le champ même de l'observation. Dans mon cas, mon rôle au sein du projet m'a permis d'adopter une posture d'observateur participant. Mis à part participer activement au projet, mon rôle d'étudiant-chercheur a consisté à observer le déroulement des ateliers, des réunions de travail et des comités scientifiques et techniques de suivi (tous les moments qui, à mon avis, allaient m'apporter des éléments de compréhension du sujet étudié). Ma présence et mon implication dans le terrain d'étude se justifiaient, avant tout, par mon souhait de contribuer à la réflexion sur la contextualisation didactique à partir de l'observation et compréhension d'une problématique réelle.

4.2 Présentation de l'étude : question, intérêt et objectifs

4.2.1 La question de recherche

- Quelle démarche de contextualisation didactique est mise en place au sein du projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE » ?

La question à laquelle je tente de répondre dans cette recherche s'intéresse principalement à la démarche de contextualisation didactique mise en place tout au long du projet en question, tant dans la démarche (dans le procédé donc) que dans les produits construits (les résultats du projet). Mon intérêt premier est de partir d'une expérience effective de construction d'outils dits contextualisés afin de, d'une part, dégager le procédé permettant de construire des outils pédagogiques contextualisés, et, d'autre part, proposer une démarche de contextualisation didactique.

4.2.2. Les objectifs de la recherche

Pour répondre à la question posée précédemment je me suis donné les objectifs suivants.

Objectif général :

- Définir et identifier les traces de contextualisation dans la démarche du projet (dans le procédé) et dans les outils pédagogiques construits (les résultats)

Objectifs intermédiaires :

- Tracer et comprendre la démarche du projet pour arriver à la construction des outils

- Identifier les actions mises en place et les catégories de contexte prises en compte dans la démarche du projet (le procédé)
- Identifier les catégories de contexte prises en compte dans les outils contextualisés (les résultats)

4.3 Techniques de construction des observables

4.3.1 Observation participante

L'observation participante est une technique très utilisée dans la recherche ethnographique, car elle permet le recueil des « données empiriques [...] dans les contextes naturels » (Cambra-Giné, 2003, p. 97). Elle est aussi considérée par Gumperz (1989) comme une démarche préalable à toute recherche sociolinguistique et éducative. Plus concrètement, « l'observation [...] des événements concrets [...] et des processus particuliers qui se déroulent dans un contexte donné est pour les ethnographes de l'éducation le moyen d'accéder aux pratiques éducatives dans une perspective naturaliste, c'est-à-dire telles qu'elles se produisent dans la vie quotidienne » (Cambra-Giné, 2003, p. 97). Pour le cas de ma recherche, j'ai effectué des observations systématiques des ateliers d'expérimentation entre début octobre 2015 et fin novembre 2015, soit 22 heures d'observation. Cependant, j'ai été mis en contact avec les responsables de l'association depuis juin 2015. Je tiens aussi à rappeler que les premières observations du contexte des ateliers d'expérimentation ont été effectuées en juillet 2015 (j'ai effectué environ 8 heures d'observation à ce moment-là), après quoi je n'y suis pas retourné qu'en octobre 2015. Le fait d'avoir participé au projet m'a permis de m'immerger dans le terrain, de comprendre les enjeux du projet et la situation des participants. L'observation participante m'a également permis d'alimenter un cahier de terrain où j'ai pris des notes (des données descriptives principalement) sur le déroulement du projet dans son ensemble (les étapes, les activités, les acteurs, les participants, la durée, etc.). Au total, j'ai participé au projet de juillet 2015 à décembre 2015, soit 140 heures dont 30 heures d'observation des ateliers.

D'après Blanchet (2011b), le fait d'être impliqué dans le terrain permet à la fois de réduire le paradoxe de l'observateur, car les participants ne se sentiront pas observés, de comparer les pratiques des participants observés par rapport à leur discours sur leurs pratiques et d'enquêter de l'intérieur des phénomènes difficilement perceptibles d'un regard extérieur. Tels sont les avantages que mon statut et rôle au sein du projet observé m'ont apportés.

En contrepartie, l'observation participante présente des limites telles que l'impossibilité de tout observer et de tout noter lors des observations, ou encore le degré d'implication personnelle du chercheur sur le terrain qui peut induire des perceptions et des interprétations très orientées des phénomènes étudiés (Blanchet, 2011b). C'est pour cela que j'ai récupéré plusieurs types de documents (recueil de documents) et que j'ai mené des entretiens semi-directifs auprès des participants du projet dans le but de compléter mes observations. J'ose donc dire qu'une certaine distanciation a pu être faite de ma part lors de mes observations, puisque je n'avais pas de rôle de décideur ni sur la démarche à suivre pour la construction des outils pédagogiques ni sur le contenu ou l'articulation de ces outils ; deux choses centrales pour moi dans ce projet et sur lesquelles je me suis centré pour mes observations et analyses.

4.3.2 Recueil de documents

Lors de ma participation au projet j'ai récupéré plusieurs types de documents qui m'ont aidé à compléter mes observations, tels que la version du projet formulé par Paroles Vives, les comptes rendus des comités scientifiques, les notes de terrain de l'enseignante concernant les ateliers d'expérimentation et les outils pédagogiques produits, bien évidemment.

4.3.3 Entretiens semi-directifs

De même, j'ai mené des entretiens semi-directifs auprès des responsables du projet afin de comparer et de contrevérifier mes observations et les documents recueillis. Commençons par rappeler que dans un entretien semi-directif l'enquêteur pose des questions relativement ouvertes et recueille les réponses par enregistrement ou par écrit. Les questions ouvertes donnent la liberté à l'enquêté de répondre dans ses mots car l'enquêteur n'impose pas de réponses préétablies ou limitées. Dans le cadre de ma recherche, j'ai effectué quatre entretiens semi-directifs.

Le premier entretien s'est déroulé auprès de quatre apprenants (2 femmes et 2 hommes adultes). Les quatre personnes ont été enquêtées séparément le 24 et le 26 décembre 2015. J'ai décidé de regrouper ces quatre entretiens sous une même appellation, « Entretien 1 : apprenants », car l'entretien avait le même objectif : connaître les langues que les apprenants parlent/comprennent, comment ils les nomment, les contextes d'utilisation de ces langues, leurs représentations sur leurs langues et sur le français et leur motivation pour assister aux ateliers d'expérimentation FLE. Cet ensemble d'entretiens s'est déroulé à l'aide d'un guide

d'entretien (voir Annexe 2). En plus, trois des quatre entretiens avec ces apprenants ont été enregistrés. Le quatrième apprenant n'a pas accepté d'être enregistré.

Les deuxième et troisième entretiens, « Entretien 2 : chargée de projet » et « Entretien 3 : enseignante FLE », ont été menés auprès des deux responsables du projet (la chargée de projet, Florence et l'enseignante FLE, Alice). Ces entretiens ont eu lieu le 17 mars 2016, trois mois après la fin du projet. Les deux responsables ont été enquêtées individuellement sur deux créneaux séparés. Ces deux entretiens avaient une partie commune qui cherchait à savoir plus sur leur rôle au sein de l'association et du projet, leur description du projet (étapes, déroulement et objectifs), leur description du contexte d'intervention tel qu'elles le percevaient, les éléments qu'elles trouvaient importants pour comprendre ce contexte, leur avis sur les outils construits par rapport aux caractéristiques du contexte et sur leur définition d'un enseignement ou d'un outil contextualisé. Tous ces éléments ont été importants pour comprendre d'où elles partaient pour le développement du projet et la construction des outils. Cependant, compte tenu du fait que les deux personnes avaient un statut et rôle différents au sein du projet, les entretiens ont été personnalisés en fonction de l'enquêtée. Par exemple, l'entretien 2 avait une question portant sur le profil recherché par l'association au moment d'embaucher l'enseignante FLE responsable de construire les outils pédagogiques souhaités. L'entretien 3 avait des questions sur les évolutions de la planification des ateliers au fur et à mesure que l'enseignante FLE découvrait les conditions du contexte.

L'entretien 4, « Entretien 4 : l'enseignante FLE sur les intervenants », a été mené auprès de l'enseignante FLE le 6 juillet 2016. Il portait sur le profil des intervenants qui allaient se servir des outils pédagogiques produits pour l'animation des ateliers FLE. Au moment de l'entretien, l'enseignante m'a fait part du déroulement d'une première séance de transmission des outils qu'elle a animée auprès d'un groupe d'intervenants d'une association. Cette première expérience avait eu lieu en février 2016.

Les entretiens 2, 3 et 4 ont tous été enregistrés et ont également nécessité d'un guide d'entretien (voir Annexes 3, 4 et 5). Les résultats de ces entretiens sont venus compléter mes observations et affiner ma compréhension du pourquoi du projet, les avis, les réflexions et les représentations des participants (des responsables et de certains apprenants) sur le projet et sur leur participation.

Comme (presque) tout outil de recherche, l'enquête semi-directive n'est pas à l'abri des difficultés méthodologiques. À ce sujet, Blanchet (2011b, p. 75) explique que la situation explicite et formelle de l'entretien semi-directif peut déclencher un phénomène « d'ajustement

du témoin » au niveau de son discours et de ses attitudes. Ce phénomène fera éventuellement que l'informateur propose des réponses qu'il pense attendues par l'enquêteur et qu'il montre de lui une facette qu'il jugera adéquate ou convenable (Blanchet, 2011b). De manière plus large, ce phénomène peut s'expliquer par ce que Pansu et Beauvois (2004, cité dans Cambon, 2006) appellent la « désirabilité sociale », définie comme l'adéquation des comportements d'une personne à ce qui est considéré comme désirable dans une société ou un groupe donné. Autrement dit, les comportements d'une personne se verraient influencés par ce que la société attend d'elle. Dans le but d'essayer de réduire ce biais méthodologique, au moins pour les enquêtes 2, 3 et 4, j'ai expliqué en début d'entretien que mon objectif de recherche était uniquement de comprendre la démarche du projet, sans émettre des jugements sur le travail effectué. Pareillement, tout au long du projet et des entretiens 2 et 3, j'ai évité de mentionner le terme *contextualisation* ou le sujet de mes observations (adaptation ou adéquation des outils pédagogiques) afin de ne pas orienter les comportements ou les réponses des responsables du projet enquêtés.

4.3.4 Échanges avec les acteurs

Chardenet (2011) considère que les échanges avec les acteurs sont une source d'information et une forme de construire des données qui peuvent être analysées par le chercheur. Cette technique de construction des observables se compose des

« ...différents types d'échanges entre le chercheur et les acteurs impliqués (apprenants, enseignants, parents, responsables pédagogiques, directeurs d'établissements, cadres de systèmes éducatifs...) par les activités directes d'enseignement/apprentissage, ou par les activités d'organisation au sein d'un établissement, d'un réseau, d'un système éducatif. » (Chardenet, 2011, p. 77)

Pour ce qui est de ma recherche, la technique « d'échanges avec les acteurs » fait référence à tous les échanges « informels », sous forme d'un entretien libre, que j'ai pu avoir avec les responsables du projet (la chargée de projet, Florence et l'enseignante FLE, Alice), les apprenants ou avec certains acteurs qui accompagnaient les familles dans le cadre de l'insertion sociale (des assistants sociaux de l'AMPIL, par exemple). Ces échanges ont été effectués de manière aléatoire et improvisée tout au long de ma participation au projet. En général, ces échanges ont eu lieu dans les locaux de l'association Paroles Vives ou dans les lieux d'intervention (l'ESH ou le squat). Pour ce qui est des échanges avec l'enseignante FLE, ils sont été bien plus nombreux et fréquents, car nous étions amenés à travailler ensemble pour les ateliers d'expérimentation FLE. Ces échanges, à part les moments où nous

travaillions dans les locaux de l'association, ont souvent eu lieu lors de nos déplacements vers les lieux d'intervention, avant et/ou après chaque atelier d'expérimentation. Pendant ces moments elle me faisait part de ses réflexions et ses observations vis-à-vis de l'atelier précédent ou de l'atelier qui suivait. J'ai aussi eu son autorisation pour enregistrer nos moments de travail et nos échanges ; ce qui a garanti une meilleure compréhension de la situation des familles et de ce que demandait la construction des outils. Même si je n'ai pas transcrit ces échanges, car ils sont nombreux, variés et souvent longs, j'ai utilisé ces enregistrements pour compléter, contrevérifier et mieux comprendre mes données.

4.3.5 Tableau synthétique : techniques de recueil des données

Ce tableau synthétise les techniques de recueil des données utilisées et la période dans laquelle elles ont eu lieu. Cela permettra au lecteur de situer chaque technique dans son temps chronologique et par rapport à la durée du projet. Chaque technique est présentée sous les abréviations suivantes : OP (Observation Participante), RD (Recueil de Documents), ES (Entretiens Semi-directifs) et EA (Échange avec les Acteurs). La durée du projet est présentée sous l'abréviation DP.

CALENDRIER/TECHNIQUES													
	2015						2016						
	Juillet	Août	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet
DP													
OP													
RD													
ES													
EA													

Tableau 2. Techniques de recueil des données

4.4 Corpus d'analyse

Le corpus d'analyse se compose de mes notes de terrain, les notes de terrain de l'enseignante FLE, les outils pédagogiques produits, les entretiens effectués auprès de différents acteurs et les documents officiels recueillis. Je présente plus en détail le contenu et caractéristiques de chaque corpus et de ses sous-parties.

4.4.1 Mes notes de terrain

Mes notes de terrain sont consignées dans un cahier de terrain. Ces notes manuscrites concernent mes observations sur le déroulement des ateliers d'expérimentation, sur la démarche du projet de manière générale, les informations descriptives des apprenants, les problèmes rencontrés par l'enseignante lors des ateliers d'expérimentation et sa manière de les résoudre, entre autres informations descriptives.

4.4.2 Les notes de terrain de l'enseignante FLE sur les ateliers d'expérimentation

Les notes de terrain de l'enseignante FLE portent sur le déroulement de tous les ateliers d'expérimentation FLE. Ses notes contiennent la date, le lieu et la durée de chaque atelier, ainsi que les noms des participants présents ou absents. L'enseignante y décrit également le déroulement des ateliers, ses commentaires sur les problèmes rencontrés ou sur les aspects positifs de l'atelier et les idées qui peuvent être utiles pour la construction des outils pédagogiques. D'habitude, l'enseignante remplissait son cahier de terrain à la fin de chaque atelier. Le format original du carnet de terrain de l'enseignante est présenté sous la forme d'un fichier Excel. En raison de la taille du document, uniquement un extrait est disponible dans les annexes (voir Annexe 6).

4.4.3 Les outils pédagogiques produits

Les outils pédagogiques produits sont 3 : la mallette pédagogique (l'ensemble des ressources et des fiches pédagogiques), le guide de l'intervenant (un guide pédagogique) et le carnet de famille (un outil à la fois pédagogique et fonctionnel pour les familles, articulé à l'ensemble des outils). Ci-dessous nous verrons plus en détail chaque outil.

4.4.3.1 Mallette pédagogique FLE

C'est un document écrit de 34 pages en total comprenant uniquement la partie « État civil ». C'est une première version de la mallette qui sera complétée par l'association dans d'autres projets à venir. Elle a été rédigée et construite par l'enseignante FLE. Le document contient une fiche d'une séance type, des fiches pédagogiques (reconnaitre les documents d'état civil, comprendre, recopier et remplir des informations personnelles ; comprendre un calendrier et écrire la date) et une partie « Vocabulaire » trilingue (français-roumain-romani). Un extrait de la mallette est fourni dans les annexes (voir Annexe 7).

4.4.3.2 Guide de l'intervenant FLE (« Guide du formateur-relais »)

Le guide de l'intervenant est un document écrit de 38 pages rédigé et construit par l'enseignante FLE. Ce document présente la mallette (diagnostic, projet, objectifs, méthodologie), le carnet de famille, la posture à adopter par le formateur-relais et des conseils sur la mise en place de l'atelier FLE (plus axés sur la logistique). La table de matières du guide est fournie dans les annexes afin de donner au lecteur une idée plus détaillée de l'organisation et contenu du document (voir Annexe 8).

4.4.3.3 Carnet de famille

C'est un document écrit de 35 pages rédigé et construit par l'enseignante FLE. Il a pour but de regrouper les informations importantes concernant la famille et les photocopies des documents nécessaires pour les démarches d'insertion sociale des familles. C'est un outil qui est censé servir de support pour les ateliers et qui sera alimenté par les familles tout au long des ateliers. Il inclut une feuille de liaison pour le suivi de ses démarches. C'est un outil qui se veut à la fois pédagogique (pour l'apprentissage du français) et opérationnel (dans leurs démarches d'insertion sociale : état civil, santé, scolarisation, logement, formation, emploi). La feuille de présentation du carnet de famille est disponible dans les annexes (voir Annexe 9).

4.4.4 Entretiens semi-directifs

Compte tenu du fait que le contenu des entretiens a été largement décrit dans la partie 4.3.3, je ne mentionnerai que la durée de chaque entretien. Ainsi, l'ensemble de « l'entretien 1 : apprenants » dure 1 h 30, « l'entretien 2 : chargée de projet » dure 1 h 20, « l'entretien 3 : enseignante FLE » dure 1 h 23 et « l'entretien 4 : enseignante FLE sur les intervenants » dure 1 heure.

4.4.5 Documents officiels

Les documents « officiels » sont tous les documents produits par l'association dans le cadre du projet : la formulation du projet, les diaporamas créés et utilisés pour les trois réunions du comité scientifique et technique de suivi, les deux comptes rendus des comités scientifiques et techniques de suivi, la bibliographie utilisée par l'enseignante FLE, entre autres.

4.4.6 Tableau synthétique : corpus d'analyse

Le tableau ci-dessous regroupe l'ensemble des données recueillies (colonne « **Corpus d'analyse** ») et rappelle au lecteur les techniques de recueil des données dont elles sont issues (colonne « **Techniques** »). En même temps, ce tableau établit un lien entre les techniques, les données et les objectifs de cette recherche qui sont listés dans la dernière colonne (colonne « **Objectifs** »).

TECHNIQUES	CORPUS D'ANALYSE	OBJECTIFS
Observation participante Échange avec les acteurs	DOC. ÉCRIT Mes notes de terrain	- Tracer et comprendre la démarche du projet pour arriver à la construction des outils
Recueil de documents	DOC. ÉCRIT Notes de terrain de l'enseignante FLE sur les ateliers d'expérimentation FLE	- Identifier les catégories de contexte prises en compte dans la démarche du projet (le procédé)
	DOC. ÉCRIT Mallette pédagogique FLE, partie « État civil »	- Identifier les catégories de contexte prises en compte dans les outils produits (les résultats)
	DOC. ÉCRIT Guide de l'intervenant FLE	
	DOC. ÉCRIT Carnet de famille	
Entretien semi-directif	FICHER AUDIO Entretien 1 : apprenants	- Savoir plus sur les pratiques linguistiques des apprenants et sur leurs représentations vis-à-vis du projet et du français
	FICHER AUDIO Entretien 2 : chargée de projet, Florence	- Tracer et comprendre la démarche du projet pour arriver à la construction des outils
	FICHER AUDIO Entretien 3 : enseignante FLE, Alice	- Identifier les actions mises en place dans la démarche du projet (le procédé)
	FICHER AUDIO Entretien 4 : enseignante FLE Alice sur les intervenants	- Savoir plus sur les intervenants et la première séance de « transmission » des outils pédagogiques
Recueil de documents	DOC. ÉCRIT Documents officiels	- Tracer et comprendre la démarche du projet pour arriver à la construction des outils - Identifier les actions mises en place dans la démarche du projet (le procédé)

Tableau 3. Techniques, corpus et objectifs

4.5 Grilles d'analyse de contextualisation didactique

Cette première grille d'analyse se base sur les apports théoriques cités dans les parties 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3 et 1.2.4. Ces apports concernent la démarche de contextualisation didactique (l'analyse didactique contextuelle et les didactiques contextualisées), les catégories du contexte (les huit catégories éducatives) ou effets de contexte à étudier et à prendre en compte et les procédés éventuels à mettre en place dans le processus de contextualisation (une démarche d'ethnologie scolaire, une analyse des besoins, une démarche de transposition didactique).

GRILLE THÉORIQUE DE CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE		
Phase 1 - Analyse didactique contextuelle : comprendre le contexte dans lequel s’inscrit la situation d’enseignement-apprentissage		
Objectifs spécifiques	Catégories de contexte à explorer	Procédés éventuels
À l’échelle macro-didactique : -Identifier et décrire les caractéristiques du contexte	Les huit catégories éducatives : sujet (apprenant), agent (enseignant), objet (langue-culture), groupe (groupe-classe), milieu institué (milieu scolaire), milieu instituant (milieu social), temps (chronologique et climatique) et espace (physique et humain)	Ethnologie scolaire Analyse des besoins
À l’échelle micro-didactique : - Identifier et comprendre les incidences du contexte (effets de contexte) sur les situations d’enseignement-apprentissage		
Phase 2 – Didactiques contextualisées : production de didactiques ou de ressources spécifiques		
Objectifs spécifiques	Catégories ou effets de contexte à inclure/exploiter	Procédés éventuels
Inclure et exploiter les caractéristiques du contexte et les effets de contexte identifiés dans la phase 1.	Les catégories ou effets de contexte identifiés dans la phase 1.	Transposition didactique ou autre (en fonction de la phase 1)

Tableau 4. Grille d'analyse d'une démarche de contextualisation didactique

Ainsi, l'analyse des données recueillies se fera dans trois temps. Dans un premier temps, et en utilisant cette grille théorique (voir Tableau 4), je chercherai des traces de contextualisation didactique dans la démarche générale du projet, c'est-à-dire des traces d'une phase d'analyse

didactique contextuelle avant la production des outils pédagogiques. Pour cela, je repérerai les **procédés effectués** par les responsables du projet (les actions), les **objectifs** de ces actions et les **catégories de contexte** qu'ils ont étudiées grâce à ces procédés.

Dans un deuxième temps, je chercherai les effets de contexte identifiés par l'enseignante lors des ateliers d'expérimentation. Cette deuxième partie aura lieu dans le cadre de l'analyse didactique contextuelle et nécessitera que l'on se concentre sur les huit catégories éducatives dont les effets de contexte peuvent provenir (voir Tableau 5).

CATÉGORIES ÉDUCATIVES (Galisson, 1990, 1994)	
Espace (physique et humain) :	influence de l'environnement géographique (altitude, mer, montagne...), du milieu (urbain/rural), de l'orientation, de l'aménagement de la salle de classe sur l'activité et la réceptivité du sujet ; traitement de l'espace social (proxémie) et scolaire ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes relatifs à l'espace.
Temps (chronologique et climatique) :	influence de l'histoire sur les pratiques d'enseignement/apprentissage ; durée institutionnelle de l'enseignement/durée institutionnelle et personnelle de l'apprentissage ; influence du temps qu'il fait sur l'activité et la réceptivité du sujet ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes relatifs au temps.
Milieu instituant/milieu social (société) :	système de valeurs et politique linguistique du pays d'accueil ; statut de la langue (étrangère, seconde...) dans le pays d'accueil ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu social.
Milieu institué/milieu scolaire (école) :	espaces réservés aux langues dans l'établissement (commodités, moyens techniques, disposition des tables, confort des sièges) ; architecture, administration et environnement (rural, urbain) de l'établissement ; ouverture de l'établissement sur l'extérieur ; capacité éducatrice de l'établissement ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu scolaire.
Objet (langue-culture) :	finalités éducatives ; conception de la langue et de la culture ; objectifs d'enseignement/apprentissage ; sélection, organisation, présentation des contenus langagiers et culturels ; congruence de l'objet par rapport au sujet, au groupe, à l'agent, aux milieux social et scolaire ; procédures d'accès au sens étranger (acceptation/refus de la L1) ; traitement de l'erreur ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'objet.
Agent (enseignant) :	profil, formation, rôles de l'enseignant ; conception de l'enseignement ; méthode d'enseignement ; compétence de l'enseignant ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'agent.
Groupe (groupe-classe) :	profil du groupe (caractéristiques, motivation, attitude, disponibilité, attentes) ; place et poids de l'enseignant ; relations entre apprenants ; impact du groupe-classe sur les apprenants, l'enseignement, l'enseignant, le milieu scolaire ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le groupe.
Sujet (apprenant) :	profil de l'apprenant (caractéristiques, milieu culturel et socio-économique, niveau d'études, attitudes vis-à-vis de l'institution scolaire, de la L2, motivations personnelles, attentes) ; moyens disponibles ; réserves mentales, affectives ; capacités d'auto-évaluation, d'autonomisation ; rôles de l'apprenant ; dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le sujet.

Tableau 5. Grille d'analyse des catégories et effets de contexte

Dans un troisième et dernier temps, et toujours à l'aide des deux grilles présentées ci-dessous, j'analyserai les trois outils pédagogiques créés dans le but d'identifier les catégories de contexte ou les effets de contexte qui ont été pris en compte pour la construction des outils.

PARTIE 3

-

À LA RECHERCHE DE TRACES DE CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE

Chapitre 5 : Procédés de contextualisation, catégories et effets de contexte

5.1 Traces de contextualisation didactique dans la démarche générale du projet

Du fait que l'un des premiers objectifs de cette recherche était d'esquisser la démarche générale du projet pour y identifier les traces de contextualisation, je présente ci-dessous la démarche générale du projet sous forme d'un schéma simplifié (voir Figure 1). Le lecteur trouvera une version plus détaillée de la démarche générale dans les annexes (voir Annexe 10). La démarche du projet se divise en trois étapes à partir du moment où l'association a formulé le projet. Cependant, il m'a semblé important de considérer une étape 0, car elle a contribué à la formulation de la problématique du projet. À l'intérieur de chaque étape je précise ce qui a été fait en termes de procédés (**QUOI**) et par qui (**QUI**). Le symbole ($\leftrightarrow$) précise les personnes concernées.

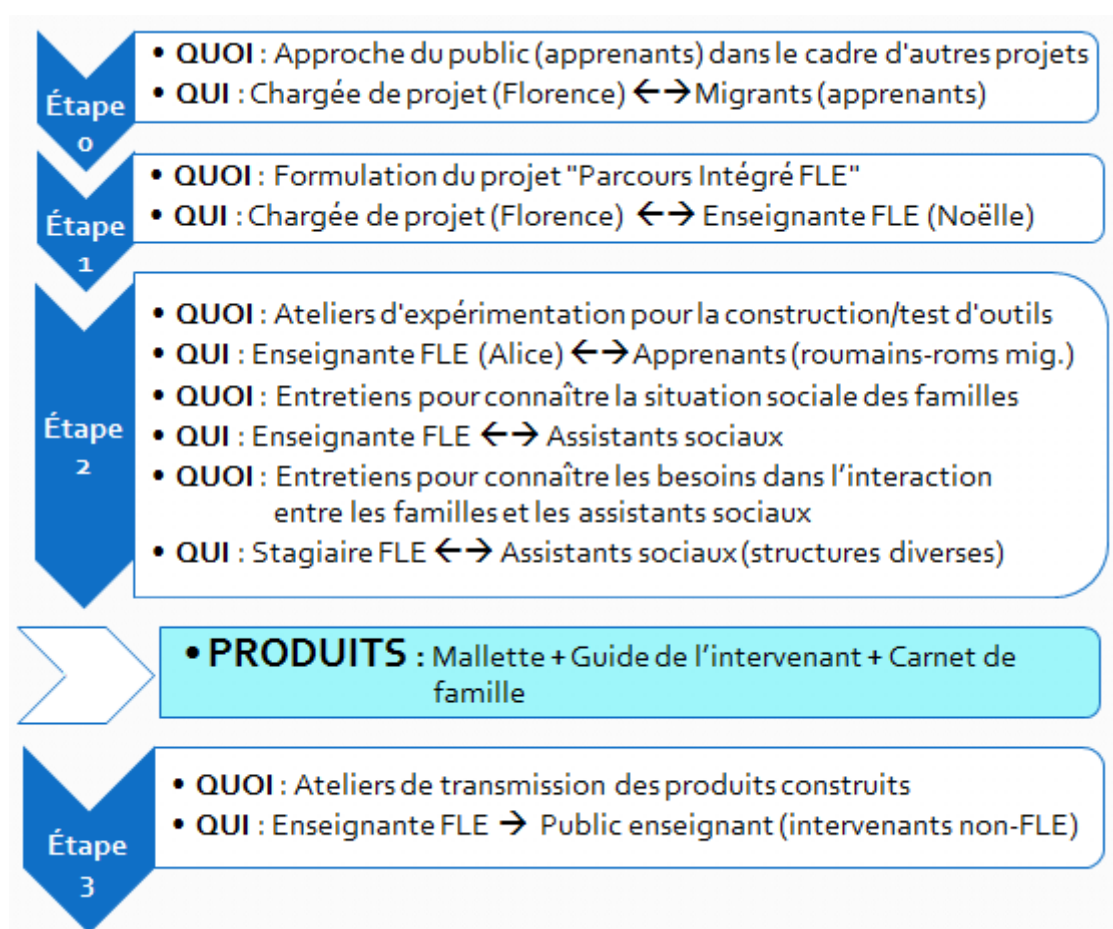


Figure 1. Démarche générale du projet (version simplifiée)

Dans le but de faciliter la compréhension du schéma de la démarche générale du projet, une description de chaque étape est fournie ci-dessous.

L'étape 0 a consisté en une approche du public apprenant dans le cadre d'autres projets qui avaient pour but d'étudier l'installation et l'accompagnement social des familles en grande précarité et de valoriser leurs compétences pour leur insertion sociale et professionnelle. Cette première approche d'un public migrant en précarité, principalement composé de roms de Bulgarie et de Roumanie, a été menée par la chargée du projet à travers une démarche dite, par elle-même, ethnographique (des observations, des enquêtes, etc.). Cette étape a conduit l'association à **l'étape 1** du projet, où la problématique a été soulevée par la chargée du projet (« l'absence d'un apprentissage approprié de la langue française et l'éloignement [des familles migrantes en grande précarité] des dispositifs dédiés à cet apprentissage »²⁷). Le projet a ensuite été formulé à l'aide d'une enseignante FLE, compte tenu du fait que la problématique demandait l'intervention d'une spécialiste de l'enseignement-apprentissage du FLE. Comme résultat des **étapes 0 et 1**, l'association formule l'objectif suivant : construire une mallette pédagogique FLE à l'attention des familles migrantes en grande précarité (public apprenant) et des intervenants non formés à l'enseignement du FLE (public enseignant) souhaitant animer des ateliers FLE à l'aide de la mallette FLE.

L'étape 2 se compose principalement des ateliers d'expérimentation FLE visant à connaître de plus près les besoins des familles et à tester les activités FLE qui pourraient marcher. Les ateliers ont été animés par l'enseignante FLE auprès des familles migrantes en précarité sur leur lieu d'habitation (ESH et squat). Parallèlement, l'enseignante FLE et moi-même avons mené des entretiens auprès des assistants sociaux qui accompagnent certaines de ces familles dans leurs démarches d'insertion. Le but était de mieux connaître la situation sociale des familles. Pendant cette étape, j'ai mené d'autres entretiens auprès de divers assistants sociaux (employés des structures d'accès aux droits communs : santé, logement, formation, scolarisation) susceptibles d'accueillir les familles dans leurs démarches d'installation. Ce dernier entretien a visé à connaître les situations sociales et de communication auxquelles les familles devaient faire face. Dans d'autres termes, nous voulions connaître les « besoins » de formation pour une interaction réussie entre les familles et les assistants sociaux. Les premiers outils pédagogiques ont résulté des étapes 0, 1 et 2.

²⁷ Alice, chargée de mission et enseignante FLE. *Projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du Français Langue Étrangère (FLE) »*. Repéré à <http://parolesviv.hypotheses.org/331>

Lors de **l'étape 3**, il a été prévu d'animer des séances de « transmission » des outils pédagogiques construits auprès des intervenants souhaitant les utiliser dans des ateliers FLE pour ce type de public.

En analysant la démarche générale du projet à l'aide de la grille d'analyse conçue et présentée dans la partie 4.5 (voir Tableau 4), on remarque que le projet contient des étapes qui correspondent aux phases 1 et 2 énoncées par la grille. Autrement dit, entre les étapes 0, 1 et 2 le projet met en place une phase d'**analyse didactique contextuelle** et à la fin de l'étape 2 le projet présente les outils pédagogiques sous forme de **didactique contextualisée**. Maintenant, il est nécessaire de relever les procédés qui ont permis d'affirmer qu'une phase d'analyse didactique contextuelle a été considérée avant la production des outils pédagogiques.

5.1.1 Les **procédés** qui rendent compte d'une **analyse didactique contextuelle**

Comme il a été annoncé dans le paragraphe précédent, les étapes 0 et 2 du projet constituent la mise en place d'une analyse didactique contextuelle. Tout d'abord, il faut rappeler l'importance de cette phase d'analyse avant toute intervention didactique, étant donné qu'elle permet d'étudier et de comprendre le contexte de la situation d'enseignement-apprentissage. Cette phase devrait se répercuter positivement sur la construction d'outils pédagogiques et sur la classe, car les propositions didactiques issues de cette phase répondraient au mieux aux besoins du contexte d'enseignement-apprentissage. Ainsi, j'exposerai les procédés qui rendent compte d'une analyse didactique contextuelle dans la démarche générale du projet, et, en conséquence, d'une démarche de contextualisation didactique.

Dans un premier temps, une **approche** dite **ethnographique** aura permis aux responsables du projet d'approcher le public (les apprenants) et de connaître leur situation sociale. Pour cela, les responsables ont effectué des observations et des enquêtes de terrain auprès des familles (apprenants) et des assistants sociaux qui les accompagnent. En faisant cela, les responsables ont exploré les catégories de contexte suivantes : le **sujet** (les caractéristiques générales de la population) et le **milieu instituant** (les problèmes liés au milieu social, notamment l'absence d'un enseignement-apprentissage du français adapté qui facilite leur processus d'installation).

Dans un deuxième temps, lors de l'étape 2, une **approche ethnographique** et une **analyse des besoins sociolinguistiques** ont facilité la compréhension des besoins de formation des familles. Ces actions ont eu lieu grâce à des procédés divers : l'observation et la

mise en œuvre des ateliers d'expérimentation FLE sur les lieux d'habitation des apprenants, la prise de notes sur le terrain des ateliers FLE, des entretiens auprès des apprenants et auprès des assistants sociaux qui les accompagnent, et enfin, des entretiens auprès des personnes qui interagiront avec les apprenants pour les démarches d'installation. En faisant cela, les responsables ont exploré les catégories de contexte suivantes : le **sujet** (caractéristiques générales de la population et caractéristiques spécifiques des apprenants), le **milieu instituant** (les dimensions politiques, économiques et sociales qui affectent les apprenants), le **groupe** (les caractéristiques des apprenants et la relation entre eux dans une situation de groupe-classe) et l'**objet** (la sélection et l'organisation des contenus langagiers et culturels à travailler).

En observant la démarche générale du projet, et comme je viens de le détailler dans les paragraphes derniers, il a été possible d'identifier les catégories de contexte explorées et étudiées par les responsables du projet à travers les procédés (actions) mis en place. Le tableau ci-dessous constitue la première partie de l'analyse, en synthétisant les phases de contextualisation et les étapes du projet, ainsi que les objectifs (colonne « **Objectifs spécifiques** »), les catégories de contexte explorées (colonne « **Catégories de contexte** ») et les procédés effectués (colonne « **Procédés effectués** ») dans chaque étape (voir Tableau 6).

DÉMARCHE DE CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE DU PROJET			
Phase 1 - Analyse didactique contextuelle : -Étape 0, Étape 1 et une partie de l'Étape 2			
Étapes	Objectifs spécifiques	Catégories de contexte explorées	Procédés effectués
Étape 0	-Approcher le public -Identifier la problématique sociale des familles	-Sujets (apprenants) -Milieu instituant (milieu social)	Approche ethnographique : -Observations sur leurs lieux d'habitation -Enquêtes auprès des familles et des assistants sociaux
Étape 1	Formulation de la problématique sociale		
Étape 2	-Connaître la situation sociale des familles -Connaître les besoins de formation des familles et les besoins sociaux -Construire et tester les outils	-Sujets (apprenants) -Groupe (groupe-classe) -Milieu instituant (milieu social)	Analyse des besoins sociolinguistiques : -Ateliers d'expérimentation FLE sur les lieux d'habitation des familles - Analyse réflexive sur les ateliers FLE (notes de terrain de

	pédagogiques	-objet (langue-culture)	l'enseignante) -Entretiens auprès des assistants sociaux
Phase 2 – Didactique contextualisée : Fin de l'étape 2			
Fin de l'Étape 2	Présentation des outils pédagogiques construits : mallette, guide de l'intervenant et carnet de famille		

Tableau 6. Analyse de la démarche de contextualisation du projet

Bien que l'analyse de la démarche générale du projet ait permis d'identifier les actions mises en place et les catégories de contexte étudiées par les responsables lors de la construction des outils, elle ne permet pas de savoir comment ces catégories du contexte jouent dans la situation d'enseignement-apprentissage (sous forme d'*effets de contexte*) et si les responsables ont pris en compte ces effets pour la construction des outils pédagogiques. En outre, rien dans la démarche générale du projet ne permet d'affirmer que la catégorie de contexte « agent (enseignant) » a été explorée dans l'analyse didactique contextuelle. Pourtant, les outils pédagogiques sont censés s'adresser à un public « enseignant » très particulier (des intervenants non formés à l'enseignement du FLE qui joueraient le rôle d'enseignants).

Dans cet ordre d'idée, il convient de s'intéresser aux ateliers d'expérimentation FLE animés par l'enseignante et à ses notes de terrain, car leur analyse permettrait de relever les *effets de contexte* identifiés (indirectement) par l'enseignante dans le micro-contexte didactique. Rappelons que l'enseignante FLE consignait ses observations et ses réflexions sur les ateliers d'expérimentation dans un cahier de terrain numérique et que la mise en place de ces ateliers est le seul procédé qui a réuni les apprenants et l'enseignante dans un contexte didactique (l'enseignement-apprentissage du FLE).

5.1.2 Les *effets de contexte* identifiés lors des ateliers d'expérimentation FLE

D'après Delcroix et al. (2013), il est possible, voire nécessaire, d'identifier des *effets de contexte* à l'échelle micro-didactique, notamment dans une situation précise d'enseignement-apprentissage. À l'aide des grilles d'analyse considérées dans la partie 4.5 (voir Tableaux 4 et 5), on suppose que les effets ou incidences du contexte peuvent venir de n'importe quelle catégorie de contexte (sujet, objet, agent, groupe, milieu institué, milieu instituant, espace et temps) et que ces incidences peuvent se présenter sous forme de contrainte pour le processus d'enseignement-apprentissage.

En conséquence, l'analyse des notes de terrain de l'enseignante sur les ateliers d'expérimentation a consisté à repérer les contraintes identifiées par l'enseignante lors de ses

interventions. Puis, ces contraintes ont été analysées en termes d'effets de contexte quand elles sont dues à une ou plusieurs catégories de contexte (catégories éducatives) et quand elles affectent négativement la situation d'enseignement-apprentissage. Le lecteur trouvera une description de chaque catégorie éducative dans la partie 4.5 (voir Tableau 5). Je tiens à ajouter que parmi les 62 ateliers (34 à l'ESH et 28 au squat), l'enseignante en a commenté et décrit 55. Parmi ceux-ci et après une première lecture, j'en ai sélectionné uniquement 15 car ils décrivaient en détail les observations de l'enseignante sur les ateliers. Les 40 commentaires restants décrivaient soit les activités pédagogiques travaillées ou celles à prévoir, soit des caractéristiques ou des situations très spécifiques concernant certains apprenants (sans mentionner ni les difficultés rencontrées ni les réflexions pouvant concerner l'ensemble des apprenants). Parmi les 15 commentaires sélectionnés, seulement 6 extraits portaient sur des effets de contexte clairement identifiés. Les 9 commentaires restants portaient soit sur des effets de contexte déjà identifiés, soit sur des faits qui n'affectaient pas la situation d'enseignement-apprentissage.

Je présente ci-dessous les 6 commentaires extraits du corpus « Notes de terrain de l'enseignante FLE sur les ateliers d'expérimentation ». Les extraits sont précédés du lieu d'intervention²⁸ et du numéro de l'atelier dans l'ordre original dans lequel ils se sont passés²⁹. Certaines parties des extraits ont été soulignées par moi-même dans le but d'indiquer d'où je me base au moment d'associer les commentaires de l'enseignante aux catégories de contexte respectives. Les catégories de contexte sont présentées en gras lors de l'analyse des extraits.

En raison des lieux et des conditions de travail dans lesquels se déroulaient les ateliers, plusieurs effets proviennent des catégories **espace physique** et **temps climatique**, comme nous le verrons dans les extraits 1 et 2.

Lieu : ESH

Atelier numéro : 4

Extrait 1 : « Bonne participation, mais ils étaient tous très fatigués (à cause de la chaleur). Certains regardaient leur montre. J'avais prévu de finir le formulaire (la partie adresse), mais ils n'étaient pas assez attentifs. »

L'extrait 1 met l'accent sur les incidences de la période d'été (**temps climatique**) et des conditions de la salle de classe (**espace physique**) sur la réceptivité des apprenants et donc sur les objectifs d'enseignement-apprentissage de l'atelier. Il est indispensable d'ajouter que, bien

²⁸ Pour rappel, les lieux d'intervention étaient un « squat » et un « Espace Solidaire d'Hébergement » (ESH) situés à Marseille.

²⁹ Début des ateliers : juillet 2015 (été) – Fin des ateliers : Décembre 2015 (hiver)

que les ateliers de l'ESH se soient déroulés dans une « vraie salle de classe », la salle n'était pas équipée d'un système de climatisation. Le commentaire de l'enseignante laisse sous-entendre que l'activité n'a pas été finie à cause de l'indisponibilité des apprenants causée par la chaleur.

Les conditions des ateliers dans le squat n'étaient pas meilleures, car les ateliers se déroulaient dans le salon de la maison, au premier étage. Le salon ne comportait ni système de climatisation/chauffage ni vitres aux fenêtres.

Lieu : SQUAT

Atelier numéro : 10

Extrait 2 : « L'atelier s'est déroulé chez Viorica. Les stagiaires présentes ne souhaitent pas aller en haut, car elles trouvent que c'est sale, bruyant et qu'il fait chaud. Elles ont donc installé des tables en bas. »

Dans l'extrait 2 on voit que l'enseignante trouve une contrainte due à l'espace habituel de travail. Dans ce cas-là, ce sont les apprenants qui manifestent explicitement leur mécontentement vis-à-vis des conditions de l'espace (**espace physique**) et du climat (**temps climatique**). Étant donné que les apprenants ont proposé une solution face au problème rencontré, les effets de l'espace et le temps n'ont pas empêché le déroulement de l'atelier.

Aux incidences de l'espace et le temps s'ajoutent des effets dus aux caractéristiques du groupe-classe (**groupe**) et de l'espace en tant que **milieu institué** (milieu scolaire).

Lieu : ESH

Atelier numéro : 1

Extrait 3 : « Bonne participation mais contexte difficile (stagiaires nombreux autour de la table, bcp de bruit de la rue et bcp d'enfants) => Bcp de nervosité et peu de concentration... »

L'extrait 3 met en évidence les incidences du nombre d'apprenants (caractéristique du **groupe**), de l'aménagement de la salle (**espace physique** intérieur) et des moyens techniques (**milieu institué**) sur la réceptivité des apprenants. Tant l'espace physique intérieur qu'extérieur, comme le bruit de la rue, semblent gêner l'enseignement.

D'autres effets proviennent des caractéristiques à la fois du **groupe** et de chaque apprenant (**sujet**).

Lieu : ESH

Atelier numéro : 11

Extrait 4 : « L'hétérogénéité du groupe est parfois compliquée à gérer. Sorin et Iuliana souhaiteraient aller plus vite, tandis, que Ciprian ou Costica ont

besoin que j'explique tous les mots et que nous les écrivions ensemble (car ils ont été moins scolarisés). »

L'extrait 4 reflète un effet dû, en principe, à l'hétérogénéité du **groupe**. Cette hétérogénéité se manifeste dans les attentes (le fait de vouloir avancer plus vite ou pas) et les caractéristiques individuelles (le niveau de scolarisation) de chaque apprenant (**sujet**). Ces caractéristiques deviennent un effet (négatif) de contexte au moment où l'enseignant rencontre des difficultés à gérer ces caractéristiques et si les objectifs d'enseignement-apprentissage se voient affectés.

L'extrait suivant montre que les caractéristiques du **groupe** (telles que le manque de motivation des apprenants, leur attitude et indisponibilité) ont des effets sur le travail de l'enseignante et, en définitive, sur la situation d'enseignement-apprentissage en général.

Lieu : SQUAT

Atelier numéro : 15

Extrait 5 : « Certains jours au squat peuvent être très déstabilisants pour le "formateur" face au manque de motivation et au manque de disponibilité des stagiaires. Ils ont d'autres priorités : préparer à manger pour les enfants, aider la famille (les accompagner chez le docteur, etc.), garder les enfants. Ils sont très souvent fatigués. »

Dans l'extrait 5, les effets sur l'enseignement-apprentissage proviennent à la fois de la situation socio-économique des apprenants (**sujet**) et d'un manque de motivation du **groupe**. D'un côté, l'enseignante se voit découragée par ce qu'elle ressent de la part des apprenants, mais d'un autre côté, ces effets de contexte lui ont permis de comprendre et d'identifier les besoins sociaux et linguistiques des apprenants. Comme l'enseignante l'a manifesté à plusieurs reprises lors de nos échanges, c'est le fait de s'immerger dans la réalité des apprenants qui a facilité la construction des activités plus adaptées à leurs nécessités.

L'extrait suivant porte sur un effet de l'activité proposée par l'enseignante sur la réceptivité des apprenants. Étant donné que cet effet concerne la présentation des contenus langagiers sous forme d'une activité, il peut provenir de la catégorie **objet** (langue-culture).

Lieu : ESH

Atelier numéro : 8

Extrait 6 : « L'exercice à l'oral a été apprécié mais il faudrait qu'il dure moins longtemps où qu'il soit plus cadré, car les stagiaires finissent par se disperser et parler entre eux. »

Après avoir complété l'analyse de la démarche générale du projet à travers le repérage des effets de contexte indirectement identifiés par l'enseignante, l'on peut dire que la mise en place des ateliers d'expérimentation a favorisé la compréhension des particularités du

contexte d'intervention. Même si ces effets de contexte ont pu interférer négativement lors de la situation d'enseignement-apprentissage, ils ont guidé l'enseignante vers l'identification des besoins réels de formation des apprenants. Par ailleurs, le fait de s'intéresser aux notes de terrain de l'enseignante a rendu possible le repérage des catégories du contexte explorées et décrites par l'enseignante, surtout de celles qui affectent la situation d'enseignement-apprentissage du FLE. En principe, les catégories du contexte explorées et identifiées par les responsables du projet sont celles qui devraient être exploitées et considérées lors de la construction des outils.

5.1.3 Synthèse

Le tableau suivant synthétise les résultats concernant les catégories de contexte étudiées par les responsables du projet lors de la démarche générale du projet. Ces catégories de contexte sont présentées en deux colonnes. D'abord, la colonne de gauche liste les catégories de contexte étudiées lors de la démarche générale du projet. Puis, la colonne de droite liste les catégories de contexte qui ont été étudiées sous forme d'effets de contexte, car elles ont une influence sur la situation d'enseignement-apprentissage.

CATÉGORIES ET EFFETS DE CONTEXTE	
Catégories de contexte explorées lors de la démarche générale du projet	Catégories de contexte causant des effets de contexte lors des ateliers d'expérimentation
- Sujet (apprenant) - Milieu instituant (milieu social) - Groupe (groupe-classe) - Objet (langue-culture)	- Sujet (apprenant) - Milieu instituant (milieu social) - Groupe (groupe-classe) - Objet (langue-culture) - Espace (physique) - Temps (climatique) - Milieu institué (milieu scolaire)

Tableau 7. Analyse des catégories et effets de contexte pris en compte dans la démarche

5.2 Traces de contextualisation didactique dans les outils pédagogiques produits

Dans le but d'identifier les catégories de contexte prises en compte dans les outils pédagogiques, la dernière étape est d'analyser les trois outils pédagogiques qui ont résulté de toute la démarche de contextualisation. Pour ce faire, je chercherai des éléments qui rendent compte d'une prise en compte des catégories ou des effets de contexte identifiés lors de

l'analyse didactique contextuelle. Il s'agira donc d'étudier l'attention que les différents outils pédagogiques portent aux différentes catégories de contexte et aux effets de contexte identifiés lors de l'analyse didactique contextuelle.

Dans l'ensemble, les outils pédagogiques construits s'adressent à la fois à des intervenants non-formés à l'enseignement du FLE (les « enseignants ») et à des familles (les apprenants) en situation de précarité et souhaitant s'installer dignement en France. Comme il a été mentionné dans la partie 4.4.3, les outils pédagogiques construits sont trois : la mallette pédagogique FLE (qui réunit les activités et les ressources pédagogiques), le guide de l'intervenant (qui s'adresse particulièrement aux intervenants sous forme de « guide pédagogique ») et le carnet de famille (un support pédagogique conçu principalement pour les apprenants et autour duquel se déroulent et se concrétisent les ateliers FLE). L'ensemble des ressources s'articule autour des besoins sociaux et linguistiques urgents des apprenants (l'accès au logement, la santé, la scolarisation des enfants, la formation, l'emploi) identifiés par les responsables du projet tout au long de la phase d'expérimentation et de construction des outils pédagogiques (la phase d'analyse didactique contextuelle).

5.2.1 Prise en compte des catégories ou effets de contexte dans le « guide de l'intervenant »

En analysant le guide de l'intervenant j'ai cherché à identifier les parties faisant référence aux différentes catégories de contexte ou aux effets de contexte identifiés lors de la phase d'analyse didactique contextuelle. Nous verrons donc comment le guide attire l'attention des intervenants sur les différentes catégories ou les effets de contexte en proposant une exploitation didactique. Je présenterai d'abord la partie du guide choisie en expliquant très brièvement de quoi elle parle, puis je mentionnerai la catégorie de contexte à laquelle la partie peut être associée. Les extraits des parties citées lors de l'analyse se trouvent dans les annexes.

La partie « **Méthodologie** » (voir Annexe 11) demande aux intervenants de ne pas se concentrer sur l'enseignement de la langue en soi, mais sur les besoins sociaux et linguistiques urgents des apprenants. Le guide explique les méthodes et les approches d'enseignement qui s'adaptent le mieux au public ciblé. Étant donné que cette partie de la mallette concerne majoritairement les finalités éducatives et les objectifs d'apprentissage, elle peut être associée à la catégorie de contexte **objet** (langue-culture).

La partie « **Posture du formateur-relais**³⁰ » (voir Annexe 12) attire l'attention sur la nécessité d'être réceptif aux besoins des apprenants, de faire preuve d'empathie vis-à-vis de leur situation et de savoir gérer les imprévus lors des ateliers. Le guide insiste sur la nécessité de bien découvrir les besoins des apprenants afin de favoriser leur motivation et leur apprentissage. Étant donné que cette partie concerne le rôle et les compétences qui sont attendus chez les intervenants, elle peut être associée à la catégorie **agent** (enseignant).

La partie « **Mise en place de l'atelier FLE** » (voir Annexe 13) décrit en détail les difficultés rencontrées en termes d'espace et de matériel lors des ateliers FLE auprès des familles en situation précaire (dans un centre d'hébergement, un squat ou un bidonville) et propose des solutions à mettre en place pour que la situation d'enseignement-apprentissage soit réussie. Le guide détaille également les effets de l'espace et des conditions de travail en général sur la situation d'enseignement-apprentissage (effets de contexte). Cette partie de la mallette attire l'attention sur le choix et l'aménagement de l'espace et sur le matériel nécessaire pour le bon déroulement des ateliers. Du fait que cette partie traite de l'aménagement de la salle de classe, des moyens techniques et des commodités pour l'enseignement, elle peut être associée aux catégories **espace physique** et **milieu institué**.

La partie « **Organisation des horaires** » (voir Annexe 14) conseille de discuter avec les apprenants les horaires, la durée et la fréquence des ateliers afin de les adapter à leur situation quotidienne et à leurs disponibilités. Dans cette partie le guide explique pourquoi les apprenants peuvent décrocher en raison des horaires choisis et de la durée des séances. Du fait que cette partie de la mallette traite de la durée institutionnelle et personnelle de l'enseignement-apprentissage, elle peut être associée à la catégorie **temps chronologique**.

La partie « **Préparation et aménagement du programme pédagogique** » (voir Annexe 15) explique principalement la logique du programme pédagogique des ateliers FLE et comment ce programme s'articule aux thématiques abordées dans le « Carnet de Famille ». Étant donné que cette partie traite de l'organisation des contenus d'enseignement-apprentissage, elle peut être associée à la catégorie **objet** (langue-culture).

La partie « **Organisation et préparation de la séance** » (voir Annexe 16) illustre comment organiser une séance d'atelier (objectif, fiche pédagogique, support pédagogique et déroulement de la séance) en fonction des besoins, parfois imprévus, des apprenants.

³⁰ Le mot « formateur-relais » fait référence aux « intervenants »

Considéré que cette partie porte sur la sélection et la présentation des contenus à enseigner, elle peut être associée à la catégorie **objet** (langue-culture).

La partie « **Gérer l'hétérogénéité des apprenants** » (voir Annexe 17) explique aux intervenants que l'hétérogénéité est un caractère inévitable dans ce type d'ateliers et avec ce type de public et propose des idées pour savoir la gérer et l'exploiter positivement. En proposant des activités pour prendre en compte le caractère hétérogène du groupe, cette partie fait preuve d'une exploitation didactique d'un effet de contexte provenant d'une caractéristique des apprenants et du groupe en général. De ce fait, cette partie peut être associée à la catégorie de contexte **groupe** (groupe-classe).

5.2.2 Prise en compte des catégories ou effets de contexte dans le « Carnet de famille »

Cet outil pédagogique vise à lier le projet d'installation des apprenants et l'apprentissage du français autour de sept thématiques (l'état civil, les coordonnées, la résidence régulière en France, la scolarité des enfants, la santé, les ressources/l'emploi et l'expérience professionnelle/la formation) qui correspondent aux besoins sociolinguistiques urgents des familles migrantes en situation d'extrême précarité. Ces thématiques sont en harmonie avec celles de la mallette pédagogique, car le carnet de famille se veut central pour le déroulement des ateliers ; il est censé être à la fois le déclencheur de la construction pédagogique qui part des sept thématiques et l'aboutissement des ateliers proposés, puisque le carnet deviendra un outil fonctionnel dans les démarches d'insertion sociale des familles. D'un côté, le carnet de famille sert de base pour l'enseignement-apprentissage du français, et d'un autre côté, il réunit toutes les informations dont les familles ont besoin pour leurs démarches d'installation. Cet outil pédagogique a été conçu en prenant en compte le profil des apprenants (caractéristiques, milieu culturel et socio-économique, attentes, motivations) et leurs besoins sociolinguistiques urgents. En bref, c'est un outil pédagogique et fonctionnel partant de l'apprenant et pour l'apprenant. D'où qu'il puisse être associé dans son ensemble à la catégorie de contexte **sujet** (apprenant) et **groupe** (groupe-classe) principalement. Ne possédant que des fiches à compléter par les apprenants au fur et à mesure des ateliers, le carnet de famille ne peut être analysé que dans son ensemble (voir Annexe 18).

5.2.3 Prise en compte des catégories ou effets de contexte dans la « Mallette pédagogique »

La mallette pédagogique se compose d'activités et de ressources pédagogiques à travailler en fonction des objectifs de chaque séance. La version de la mallette à laquelle j'ai eu accès ne contient que la partie thématique concernant « l'État Civil ». À part les activités, qui portent bien évidemment sur la langue et donc sur la catégorie de contexte **objet** (langue-culture), il y a deux caractéristiques dans la mallette qui rendent compte d'une prise en compte de certaines catégories de contexte.

Premièrement, les activités proposées par la mallette pédagogique sont souvent différenciées en fonction du niveau de langue et de scolarisation des apprenants. La mallette explique aux intervenants pourquoi il est indispensable de proposer des exercices qui s'adaptent facilement aux différents niveaux présents dans la classe et de considérer une « pédagogie différenciée » (voir Annexe 19). En raison du caractère hétérogène du groupe et en proposant des activités différenciées, la mallette pédagogique prend en compte les caractéristiques et le profil du groupe et insiste sur la catégorie de contexte **groupe** (groupe-classe).

Deuxièmement, certaines activités de la mallette pédagogique invitent les intervenants à faire appel à la langue première des apprenants s'ils le considèrent nécessaire et à établir des comparaisons entre les phénomènes linguistiques de leur langue et le français (l'ordre des noms et prénoms sur les documents, la manière d'écrire la date, etc.) (voir Annexe 20). Par ailleurs, la mallette inclut un « lexique » trilingue (français-roumain-romani) à compléter à l'aide des apprenants tout au long des ateliers (voir Annexe 21). Le fait d'encourager la comparaison entre la langue-culture des apprenants et le français insiste sur l'acceptation de la L1 et sur la conception que l'on a de la langue et de la culture à enseigner et de l'apprenant. D'où que l'on puisse associer cette partie de la mallette à la catégorie de contexte **objet** (langue-culture).

5.3.4 Synthèse

En analysant l'ensemble des outils pédagogiques il a été possible d'identifier des traces de contextualisation didactique qui se manifestent à travers la prise en compte et l'exploitation des catégories et des effets de contexte identifiés préalablement dans la phase de l'analyse didactique contextuelle. Les catégories de contexte prises en compte dans l'ensemble des outils pédagogiques issus du projet sont les suivantes : l'**objet** (étant donné que les outils

pédagogiques portent sur l'enseignement-apprentissage du FLE, l'**agent** (surtout dans le guide de l'intervenant où plusieurs conseils pédagogiques sont donnés aux futurs intervenants FLE), le **temps chronologique** (en proposant de discuter avec les apprenants pour que les horaires et la durée de l'enseignement n'affectent pas la situation d'enseignement-apprentissage), le **sujet** (car les outils sont construits en fonction du type du public apprenant et de leurs caractéristiques) et le **groupe** (puisque des caractéristiques du groupe en tant que classe d'apprenants ont été repérées et considérées). Quant aux effets de contexte exploités d'un point de vue didactique dans les outils pédagogiques, ils concernent majoritairement les effets provoqués par les catégories **espace physique**, **milieu institué** et **groupe**. Le tableau ci-dessous récapitule les catégories et effets de contexte pris en compte dans chacun des outils pédagogiques.

Phase 2 – Didactique contextualisée : Présentation des outils pédagogiques construits			
	Outils pédagogiques	Catégories de contexte prises en compte	Effets de contexte exploités
Fin de l'Étape 2	Le guide de l'intervenant	- Objet (langue-culture) - Agent (enseignant) - Temps chronologique	- Espace physique - Milieu institué (milieu scolaire) - Groupe (groupe-classe)
	Le carnet de famille	- Sujet (apprenant) - Groupe (groupe-classe)	---
	La mallette pédagogique	- Objet (langue-culture) - Groupe (groupe-classe)	---

Tableau 8. Analyse des catégories et effets de contexte pris en compte dans les outils pédagogiques

Chapitre 6 : Pas à pas vers une démarche de contextualisation

6.1 La démarche de contextualisation et les catégories et effets de contexte pris en compte tout au long du projet (phases 1 et 2)

La démarche de contextualisation du projet étudié se compose de deux phases : une phase d'analyse didactique contextuelle (phase 1) et une autre phase de didactiques contextualisées (phase 2). Ces deux phases se concrétisent à la fois dans la démarche de contextualisation du projet (grâce aux procédés effectués) et dans les outils pédagogiques produits (grâce aux résultats).

Lors de la phase 1 et dans la démarche générale du projet, les responsables du projet ont explorés les catégories de contexte suivantes : le sujet (apprenant), le milieu instituant (milieu social), le groupe (groupe-classe) et l'objet (langue culture). Toujours dans la phase 1 mais plus particulièrement dans les ateliers d'expérimentation (le micro-contexte didactique), l'enseignante FLE a identifié des contraintes qui se traduisent par des effets de contexte relevant des catégories de contexte suivantes : le sujet (apprenant), le milieu instituant (milieu social), le groupe (groupe-classe), l'objet (langue-culture), l'espace (physique), le temps (climatique) et le milieu institué (milieu scolaire). Il est nécessaire de souligner que la catégorie de contexte agent (enseignant) n'est pas explorée dans la phase 1, c'est-à-dire que les caractéristiques des futurs utilisateurs des outils pédagogiques (les intervenants FLE) risquent de ne pas être prises en compte dans la construction des outils pédagogiques.

Lors de la phase 2 et à travers les trois outils pédagogiques produits, les responsables du projet ont pris en compte les catégories de contexte suivantes pour la contextualisation des outils pédagogiques : l'objet (langue-culture), l'agent (enseignant), le temps chronologique, le sujet (apprenant) et le groupe (groupe-classe). Concernant les effets de contexte, les outils pédagogiques ont pris en compte les effets de contexte provenant des catégories de contexte suivantes : l'espace physique, le milieu institué (milieu scolaire) et le groupe (groupe-classe). Quant à la catégorie de contexte agent (enseignant), les outils exposent principalement ce qui est attendu de la part des futurs « enseignants » et des conseils pour le bon déroulement de leur fonction, mais il est difficile d'identifier comment les outils pédagogiques produits prennent en considération les besoins précis des intervenants, tout en sachant qu'ils n'ont pas une formation à l'enseignement du FLE. Le tableau ci-dessous résume les résultats décrits (voir Tableau 9).

DÉMARCHE DE CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE DU PROJET		
Phase 1 - Analyse didactique contextuelle : Étape 0, Étape 1 et une partie de l'Étape 2		
Étapes	Objectifs spécifiques	Procédés effectués
Étape 0	-Approcher le public -Identifier la problématique sociale des familles	Approche ethnographique : -Observations sur leurs lieux d'habitation -Enquêtes auprès des familles et des assistants sociaux
Étape 1	Formulation de la problématique sociale	
Étape 2	-Connaître la situation sociale des familles -Connaître les besoins de formation des familles et les besoins sociaux -Construire et tester les outils pédagogiques	Analyse des besoins sociolinguistiques : -Ateliers d'expérimentation FLE sur les lieux d'habitation des familles - Analyse réflexive sur les ateliers FLE (notes de terrain de l'enseignante) -Entretiens auprès des assistants sociaux
	Catégories de contexte explorées lors de la démarche générale du projet	Catégories de contexte causant des effets de contexte lors des ateliers d'expérimentation
	- Sujet (apprenant) - Milieu instituant (milieu social) - Groupe (groupe-classe) - Objet (langue-culture)	- Sujet (apprenant) - Milieu instituant (milieu social) - Groupe (groupe-classe) - Objet (langue-culture) - Espace (physique) - Temps (climatique) - Milieu institué (milieu scolaire)
Phase 2 – Didactique contextualisée : Fin de l'étape 2		
Fin de l'Étape 2	Présentation des outils pédagogiques construits : mallette FLE, guide de l'intervenant et carnet de famille	
	Catégories de contexte prises en compte dans les outils pédagogiques	Effets de contexte exploités dans les outils pédagogiques
	- Objet (langue-culture) - Agent (enseignant) - Temps chronologique - Sujet (apprenant) - Groupe (groupe-classe)	- Espace physique - Milieu institué (milieu scolaire) - Groupe (groupe-classe)

Tableau 9. La démarche de contextualisation et les catégories de contexte prises en compte dans le projet

6.2 Vers une démarche générale de contextualisation didactique

En partant de la démarche générale de contextualisation didactique du projet on a constaté l'existence de deux phases nécessaires pour la construction d'outils pédagogiques contextualisés. La première phase constitue une étude approfondie du contexte d'intervention à travers des procédés tels qu'une approche ethnographique du contexte d'intervention et l'analyse des besoins sociolinguistiques des apprenants. Cette phase, appelée analyse didactique contextuelle, permet de prendre connaissance des caractéristiques du contexte d'intervention à travers l'étude des différentes catégories éducatives (sujet, objet, agent, groupe, milieu institué, milieu instituant, espace et temps). À l'intérieur de cette phase d'analyse didactique il est important de considérer des ateliers ou des séances d'expérimentation en vue de tester les outils pédagogiques en construction et d'évaluer les effets du contexte des apprenants sur la situation d'enseignement-apprentissage en soi. Le suivi sur l'efficacité des outils ou sur les effets de contexte observés peut être assuré par les notes de terrain de l'enseignante. Ces notes doivent être descriptives et réflexives pour permettre de détecter à la fois des caractéristiques et des effets de contexte. Par ailleurs, le fait de tenter d'étudier des catégories de contexte autres que le sujet (apprenant) donne la possibilité d'étudier la situation d'enseignement-apprentissage de manière plus large et de prévoir les facteurs pouvant perturber le processus d'enseignement-apprentissage.

De manière générale, l'analyse de la démarche du projet a permis d'étudier tant les catégories de contexte que les effets de contexte qui interviennent dans le micro-contexte didactique. Ensuite, la phase de construction des méthodologies ou d'outils contextualisés, appelée didactique contextualisée, doit inclure et exploiter d'un point de vue didactique les caractéristiques et les effets de contexte identifiés. Enfin, la démarche du projet est un exemple de comment mettre en œuvre une démarche de contextualisation didactique axée sur la construction d'outils pédagogiques. Le schéma suivant résume la démarche générale de contextualisation que l'on peut tirer du projet (deux phases, en jaune et en vert). À manière de proposition, la démarche dégagée du projet a été complétée par une troisième phase (en bleu) qui viendrait enrichir le processus de contextualisation (voir Figure 2).

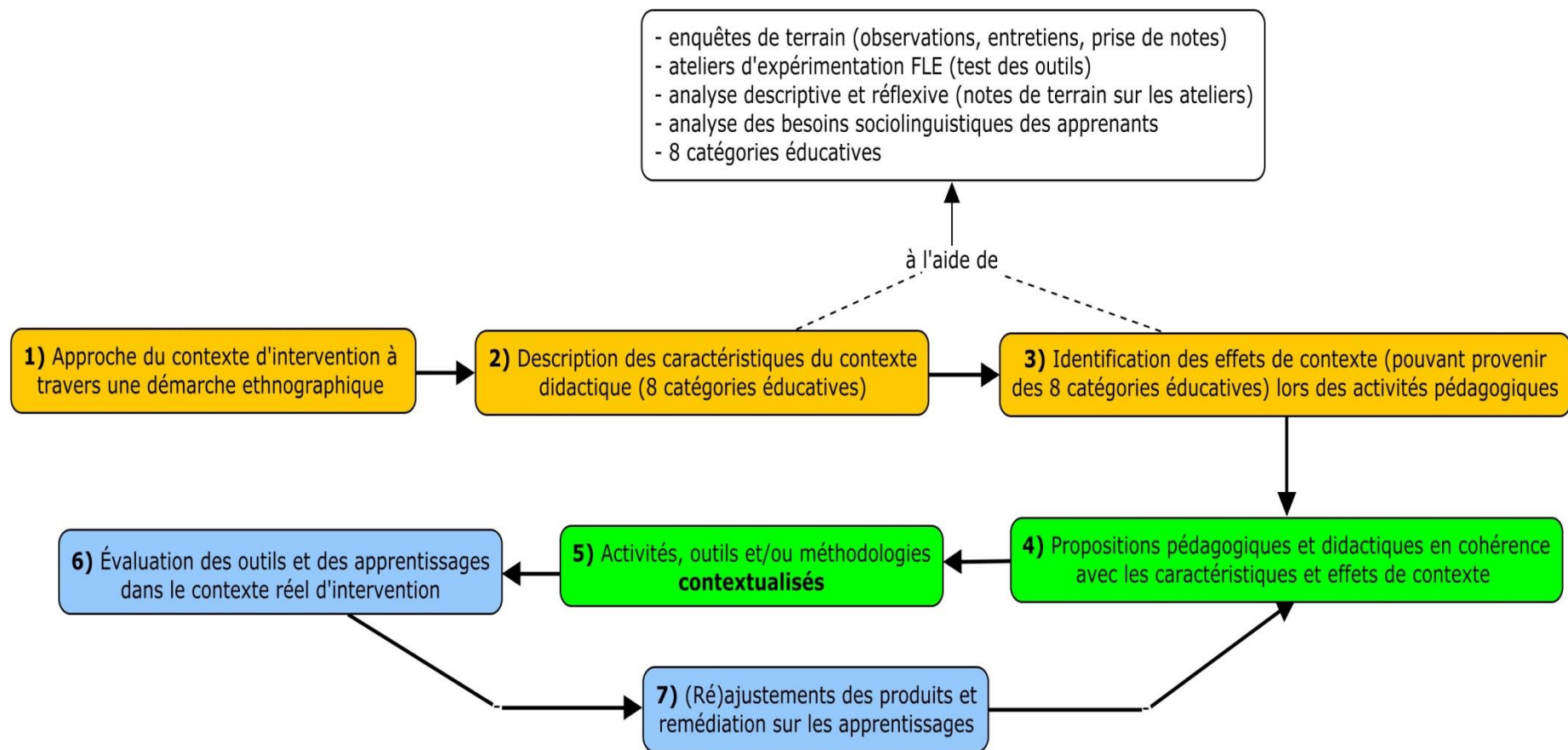


Figure 2. Vers une démarche de contextualisation didactique
(une description du schéma est fournie à la page suivante)

Comme nous l'avons vu dans le schéma précédent, la démarche de contextualisation didactique proposée dans cette étude se compose de 7 étapes regroupées en 3 phases (en jaune, vert et bleu respectivement).

1) Phase d'analyse didactique contextuelle : cette phase consiste en une étude approfondie du contexte d'intervention (les 8 catégories éducatives : sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe-classe), milieu institué (milieu scolaire), milieu instituant (milieu social), espace (physique et humain) et temps (climatique et chronologique)). Cette phase se compose de trois étapes : (1) une approche du contexte d'intervention, où des caractéristiques du contexte macro sont repérées ; (2) description des caractéristiques du contexte didactique (les 8 catégories éducatives), qui peuvent aller du niveau macro jusqu'au niveau micro ; (3) identification des effets de contexte lors des activités pédagogiques, c'est-à-dire dans le contexte micro-didactique.

2) Phase de didactique contextualisée : cette phase consiste en l'élaboration des propositions pédagogiques et didactiques permettant de répondre aux caractéristiques et aux effets de contexte. Cette phase se compose de deux étapes : (4) la construction des propositions pédagogiques et didactiques, qui peut avoir lieu durant la phase 1 ou à la fin de celle-ci et (5) la matérialisation de ces propositions pédagogiques et didactiques sous forme d'activités, méthodologies et/ou outils contextualisés.

3) Phase d'évaluation et d'ajustements : cette phase consiste en une évaluation constante des produits et des apprentissages et en la mise en place des (ré)ajustements des produits et des activités de remédiation portant sur les apprentissages. Cette phase se compose donc de deux étapes : (6) l'évaluation constante à la fois des activités, outils et/ou méthodologies et des apprentissages, et (7) la mise en place, d'une part, des (ré)ajustements des outils, activités et/ou méthodologies et, d'autre part, des activités de remédiation pour répondre au mieux aux besoins des apprenants. La phase 3 dans son ensemble peut être définie comme un processus de remédiation, car la remédiation « porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage », ces dernières souvent représentées par des activités, des outils et/ou des méthodologies d'enseignement-apprentissage (Cuq, 2003, p. 213).

Conclusions

Cette étude s'est déroulée autour de la question de recherche suivante : Quelle démarche de contextualisation didactique est mise en place au sein du projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du FLE » ? Pour répondre à cette question, je me suis fixé trois objectifs : 1) tracer et comprendre la démarche du projet pour arriver à la construction des outils, 2) identifier les actions mises en place et les catégories de contexte prises en compte dans la démarche du projet (le procédé) et 3) identifier les catégories de contexte prises en compte dans les outils contextualisés (les résultats).

1) Tracer et comprendre la démarche du projet pour arriver à la construction des outils

Concernant le premier objectif, cette étude a montré que la démarche de contextualisation du projet en question se compose de deux phases : une phase d'analyse didactique contextuelle (phase 1) et une autre phase de didactiques contextualisées (phase 2). Tel que conseillé par Delcroix et al. (2013) et Jeannot-Fourcaut et al. (2014), cette phase d'analyse didactique contextuelle doit avoir lieu avant la mise en place des didactiques contextualisées, car elle consiste en une étude approfondie du contexte d'intervention qui conditionne le choix des méthodologies ou des outils à mettre en place (Galisson, 1994).

2) Identifier les actions mises en place et les catégories de contexte prises en compte dans la démarche du projet (le procédé)

Quant au deuxième objectif, cette étude a montré que la phase 1 se concrétise dans la démarche de contextualisation du projet grâce aux procédés suivants : une approche ethnographique du contexte social des apprenants, une analyse de leurs besoins sociolinguistiques et la mise en place des ateliers d'expérimentation FLE. Ces procédés ont permis aux responsables du projet d'explorer les catégories de contexte suivantes : le sujet (apprenant), le milieu instituant (milieu social), le groupe (groupe-classe) et l'objet (langue-culture). De manière plus détaillée, les ateliers d'expérimentation FLE ont facilité à l'enseignante FLE l'identification des contraintes qui affectent la situation d'enseignement-apprentissage dans le micro-contexte didactique et qui se traduisent par des effets de contexte à prendre en compte pour la construction d'outils pédagogiques contextualisés. Ces effets de contexte proviennent des catégories de contexte suivantes : le sujet (apprenant), le milieu instituant (milieu social), le groupe (groupe-classe), l'objet (langue-culture), l'espace (physique), le temps (climatique) et le milieu institué (milieu scolaire). Il est nécessaire de

souligner que la catégorie de contexte agent (enseignant) n'a pas été explorée dans la phase 1. En conséquence, les caractéristiques des futurs utilisateurs des outils pédagogiques (les intervenants FLE) risquent de ne pas être prises en compte dans la construction des outils pédagogiques.

Ces résultats ont permis de fournir quelques pistes des procédés qui rendent possible la mise en place d'une analyse didactique contextuelle (une approche ethnographique, une analyse des besoins sociolinguistiques, des ateliers d'expérimentation et l'analyse descriptive et réflexive des ateliers à l'aide des notes prises par l'enseignante), ainsi que des catégories de contexte qui peuvent être explorées grâce à ces procédés.

3) Identifier les catégories de contexte prises en compte dans les outils contextualisés (les résultats)

En ce qui concerne le troisième objectif, cette étude a montré que les trois outils pédagogiques construits ont pris en compte les catégories de contexte suivantes : l'objet (langue-culture), l'agent (enseignant), le temps chronologique, le sujet (apprenant) et le groupe (groupe-classe). Pour ce qui est des effets de contexte (les contraintes rencontrées par l'enseignante lors des ateliers d'expérimentation), cette étude a montré que les outils pédagogiques construits ont pris en compte les effets de contexte provenant des catégories de contexte suivantes : l'espace physique, le milieu institué (milieu scolaire) et le groupe (groupe-classe). Quant à la catégorie de contexte agent (enseignant), les outils exposent principalement ce qui est attendu de la part des futurs « enseignants » et des conseils pour le bon déroulement de leur fonction, mais il est difficile d'identifier comment les outils pédagogiques produits prennent en considération les besoins précis des intervenants, tout en sachant qu'ils n'ont pas une formation à l'enseignement du FLE.

Par ailleurs, l'identification des catégories et des effets de contexte qui ont été pris en compte dans les outils pédagogiques constitue une preuve d'une démarche de contextualisation didactique, puisque les propositions pédagogiques de l'enseignante attirent l'attention des futurs intervenants sur certains facteurs qui affectent la situation d'enseignement-apprentissage et tentent de les exploiter en proposant des solutions pédagogiques.

De manière générale, la poursuite de ces objectifs a rendu possible le repérage des phases et des procédés concrets pour la mise en place d'une démarche de contextualisation didactique (des traces d'une démarche de contextualisation didactique). L'analyse de ces traces de contextualisation didactique a également facilité la proposition d'une démarche

générale de contextualisation didactique composée de trois phases (dont deux sont déjà connues par la littérature –phases 1 et 2- et dont une a été proposée et reste à être testée et éventuellement modifiée – phase 3). Cette proposition de démarche de contextualisation didactique donne des pistes de ce qu’une démarche de contextualisation devrait considérer. Cependant, cette proposition reste encore proche de la démarche théorique initialement utilisée en tant que grille d’analyse. Il serait donc intéressant d’enrichir la démarche proposée dans le chapitre 6 avec des procédés divers en fonction du type de situation d’enseignement-apprentissage visé. Pareillement, il serait nécessaire de détailler davantage la phase 2 (didactiques contextualisées) dans le but de repérer les procédés et les stratégies pédagogiques et didactiques concrètes qui permettent d’exploiter les catégories et effets de contexte identifiés lors de la phase 1 (analyse didactique contextuelle).

En termes de résultats, cette recherche a permis la réflexion sur des questionnements plus larges concernant la contextualisation didactique. En premier lieu, l’identification et l’analyse de la démarche de contextualisation du projet a donné des pistes pour mettre en place une démarche de contextualisation didactique. En deuxième lieu, la revue et la confrontation des apports théoriques concernant la notion de contextualisation didactique ont fourni une réponse claire de ce qu’est la contextualisation d’un point de vue didactique. En troisième et dernier lieu, les apports de Galisson (1990, 1994) sur les huit catégories éducatives ont donné une idée pour délimiter et étudier le contexte de l’intervention didactique.

D’un point de vue méthodologique, la grille d’analyse des huit catégories éducatives (Galisson, 1994) s’avère utile pour l’étude des catégories et des effets de contexte qui peuvent intervenir dans une situation d’enseignement-apprentissage. L’utilisation de cette grille a aussi permis d’établir des frontières entre les différentes composantes du contexte (social et/ou didactique) en vue de réduire le caractère large de la notion de contexte en didactique des langues. Néanmoins, il a été parfois difficile de définir avec précision l’appartenance d’un effet de contexte à une catégorie de contexte plutôt qu’à une autre.

D’un point de vue professionnel, cette recherche m’a fait prendre conscience de l’attention que les enseignants/didacticiens doivent porter à tous les agents et à toutes les caractéristiques qui configurent le contexte d’enseignement-apprentissage si l’on veut proposer un enseignement et des outils pédagogiques contextualisés. Ainsi, l’attention que l’on doit porter au contexte ne peut pas se limiter uniquement aux caractéristiques de l’apprenant.

Étant donné que cette étude s'est centrée davantage sur la démarche de contextualisation du projet, il serait intéressant d'explorer comment les outils pédagogiques construits sont utilisés dans un micro-contexte et de tester leur efficacité vis-à-vis du public enseignant visé (des intervenants non formés à l'enseignement du FLE). Pour des questions de temps, ni les responsables du projet ni moi-même n'avons pu approfondir sur l'appropriation des outils pédagogiques par des personnes sans une formation à l'enseignement du FLE. À ce sujet, on pourrait poser la question suivante : suffit-il de construire des outils pédagogiques contextualisés pour la réussite d'une situation d'enseignement-apprentissage complexe ?

Bibliographie

- Anciaux, F., Forissier, T. & Prudent, L. F. (dir.) (2013). *Contextualisations didactiques- Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Blanchet, P. (2011a). Contextualisation didactique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 449). Paris : Éditions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- Blanchet, P. (2011b). L'observation participante - Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 73-76). Paris : Éditions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- Blanchet, P. & Asselah-Rahal, S. (2009). Introduction. Dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 9-16). Paris : Éditions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. (dir.) (2009). *Perspectives pour une Didactique des Langues Contextualisée*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de la psychologie sociale*, 19 (3), 125-151. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-3-page-125.htm>.
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Canut, C. (2011). La langue romani : une fiction historique. *Langage et société*, 136 (2), 55-80. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-55.htm>.
- Castellotti, V. (2006). Présentation. Dans V. Castellotti & H. Chalabi (dir.), *Le Français Langue Étrangère et Seconde - Des paysages didactiques en contexte* (pp. 7-10). Paris : L'Harmattan.

- Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.) (2006). *Le Français Langue Étrangère et Seconde - Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 77-83). Paris : Éditions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cortier, C. & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence. *Repères*, 38, 62-80. Repéré à <http://reperes.revues.org/390>.
- Coste, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes : Quels enjeux pour le français ? Dans V. Castellotti & H. Chalabi (dir.), *Le Français Langue Étrangère et Seconde : Des paysages didactiques en contexte* (pp. 11-25). Paris : L'Harmattan.
- Cuq, J.-P. (2003). Remédiation. Dans *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (p. 213). Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1990). Pour une didactique de la variation. Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Forester (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 7-21). Paris : CREDIF-Hatier.
- Debyser, F. (1982). Pédagogies venues d'ailleurs - Transferts de didactiques et de cultures. *Le français dans le monde*, 170, 25-27.
- Delcroix, A., Forissier, T. & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier & L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations Didactiques - Approches théoriques* (pp. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Gadet, F. & Guérin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162 (3), 21-27. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-21.htm>.
- Galisson, R. (1990). Où va la didactique du français langue étrangère ? *Études de Linguistique Appliquée*, 79, 9-34.
- Galisson, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspective. *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37. DOI 10.3406/rfp.1994.1253.

- Govain, R. (2013). Enseignement du créole à l'école en Haïti : entre pratiques didactiques, contextes linguistiques et réalités de terrain. Dans F. Anciaux, T. Forissier & L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques - Approches théoriques* (pp. 23-54). Paris : L'Harmattan.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hymes, D. (1984). *Vers une compétence de communication*. Paris : CREDIF-Hatier.
- Jeannot-Fourcaut, B., Delcroix, A. & Poggi, M.-P. (2014). Introduction. Dans B. Jeannot-Fourcaut, A. Delcroix & M.-P. Poggi (dir.), *Contextes, effets de contexte et didactique des langues* (pp. 9-36). Paris : L'Harmattan.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématique ? Dans C. Raisky & M. Caillot (éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Éditions de Minuit.
- Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels – Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*. (Thèse de doctorat, Université Rennes 2). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00578684>.
- Marcellesi, C., Romian, H. & Treignier, J. (1985). Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. *Repères*, 67, 23-31. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS067.pdf>.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514. DOI 10.7202/031969ar.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

- Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 100, 129-149. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/>.
- Puren, C. (2001). Présentation. Dans C. Puren, *Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues* (pp. 4-6). Paris : Association française de Professeurs de Langues Vivantes. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article763>.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Rispail, M. & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain". Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 65-69). Paris : Éditions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.
- Sauvage-Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1 (1), 102-117. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1006488ar>.
- Searle, J.-R. (1982). *Sens et expression. Étude de théorie des actes de langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Vargas, C. (2006). Sociolinguistique et didactique de la langue première. *Skholê, hors-série 1*, 1-6.
- Wharton, S. (2007). Langues parentes, didactiques contextuelles. Dans A. Carpooran, *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien. Interrogations, applications, propositions* (pp. 111-124). Paris : Éditions des Archives Contemporaines/Agence Universitaire de la Francophonie.

Table des illustrations

Tableau 1. Les apprenants	33
Tableau 2. Techniques de recueil des données	43
Tableau 3. Techniques, corpus et objectifs	46
Tableau 4. Grille d'analyse d'une démarche de contextualisation didactique	47
Tableau 5. Grille d'analyse des catégories et effets de contexte.....	48
Tableau 6. Analyse de la démarche de contextualisation du projet	55
Tableau 7. Analyse des catégories et effets de contexte pris en compte dans la démarche	59
Tableau 8. Analyse des catégories et effets de contexte pris en compte dans les outils pédagogiques	64
Tableau 9. La démarche de contextualisation et les catégories de contexte prises en compte dans le projet	66
Figure 1. Démarche générale du projet (version simplifiée).....	51
Figure 2. Vers une démarche de contextualisation didactique	68

Table des annexes

Annexe 1 Profil de la chargée de mission et enseignante FLE	III
Annexe 2 Guide « Entretien 1 : apprenants »	IV
Annexe 3 Guide « Entretien 2 : chargée de projet »	V
Annexe 4 Guide « Entretien 3 : enseignante FLE »	VI
Annexe 5 Guide « Entretien 4 : enseignante FLE sur les intervenants »	VII
Annexe 6 Extrait du carnet de terrain de l'enseignante FLE	VIII
Annexe 7 La mallette pédagogique : un exemple d'une « séance-type »	IX
Annexe 8 Le guide de l'intervenant FLE : table des matières	X
Annexe 9 Le carnet de famille : feuille d'introduction	XII
Annexe 10 (1/2) Démarche générale du projet (version détaillée)	XIII
Annexe 11 (1/4) « Méthodologie » = catégorie « objet »	XV
Annexe 12 (1/3) « Posture du formateur-relais » = catégorie « agent »	XIX
Annexe 13 (1/4) « Mise en place de l'atelier FLE » = catégories « espace physique » et « milieu institué »	XXII
Annexe 14 (1/2) « Organisation des horaires » = catégorie « temps chronologique »	XXVI
Annexe 15 « Préparation et aménagement du programme pédagogique » = catégorie « objet »	XXVIII
Annexe 16 (1/2) « Organisation et préparation de la séance » = catégorie « objet »	XXIX
Annexe 17 « Gérer l'hétérogénéité des apprenants » = catégorie « groupe »	XXXI
Annexe 18 Le carnet de famille : feuille de présentation	XXXII
Annexe 19 Extrait mallette pédagogique = catégorie « groupe »	XXXIII
Annexe 20 Extrait mallette pédagogique = catégorie « objet »	XXXIV
Annexe 21 Extrait mallette pédagogique = catégorie « objet »	XXXV

Annexe 1 Profil de la chargée de mission et enseignante FLE

En termes de formation, Alice a fait toute son scolarité au sein des lycées français de Guatemala, puis d'Espagne et de Brésil. Elle a fait, en 2000, une maîtrise en langues étrangères appliquées à l'entreprise (anglais-espagnol). Ensuite, dans le cadre de son magister effectué en 2010, elle a suivi des cours d'intelligence émotionnelle appliquée à l'enseignement et des cours de conception des sites Web et d'outils Internet pour l'enseignement. En 2011 elle a effectué un Master 2 pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire en Espagne. Concernant son expérience professionnelle, elle a effectué son stage dans un lycée espagnol de Paris où elle a été enseignante d'anglais. Elle a également travaillé en tant qu'enseignante d'espagnol et de FLE depuis 2011. Pour ce qui est du FLE, elle a donné des cours à des femmes des expatriés (hispanophones) et à une femme thaïlandaise. Ces informations me permettent de préciser qu'elle est familiarisée avec les dynamiques d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Annexe 2 Guide « Entretien 1 : apprenants »

1. Date
2. Nom
3. Âge
4. Pays et ville d'origine
5. Langue(s) parlée(s) dans votre ville et pays de naissance ?
6. Durée du séjour en France (depuis quand ?) ou dans d'autres pays ?
7. Vous parlez ou/et comprenez quelle(s) langue(s) ?
 - 7.1 Dans quelles situations/quels lieux vous utilisez ces langues ?
 - 7.2 Lieux ou situations d'acquisition de ces langues
8. Langue(s) parlée(s) au sein de votre famille, entre amis proches ?
9. Comment vous décrivez la langue roumaine/rom ?
10. La ou les langues qui sont importantes pour vous ?
11. Langue que vous parlez/comprenez dans votre quartier, ville ?
12. Comment vous décrivez le français, la France ?
13. Voulez-vous apprendre le français ? Pourquoi ?
14. Pourquoi avez-vous voulu participer aux ateliers FLE d'Alice (Paroles Vives) ?

Annexe 3 Guide « Entretien 2 : chargée de projet »

Entretien Florence (chargée de projet)

1. Ton rôle et tes fonctions au sein de Paroles Vives et au sein du projet FLE
2. Peux-tu décrire le projet FLE mené par l'association ?
 - Origine de l'idée et étapes qui ont abouti au projet
 - Comment se déroule-t-il jusqu'en décembre 2015 ?
3. Quel était le profil souhaité par Paroles Vives au moment d'embaucher la chargée de mission, chargée de formation FLE (critères de sélection, profil du poste) ?
 - Pourquoi Alice ?
 - Quel a été son rôle ?
4. En tant que chargée de projet, comment as-tu guidé Alice dans ses démarches/décisions entreprises ?
 - À qui pourrait-on attribuer la construction de la mallette, le guide du formateur, le carnet de famille ?
5. Comment caractérises-tu le contexte/terrain du projet ?
 - Quels éléments du contexte/terrain étaient indispensables pour le comprendre, le décrire ?
 - Quels ont été les plus importants pour la construction des outils ?
6. Quel est ton avis sur l'objet produit (la mallette, le guide, le carnet de famille) ?
 - comment ils répondent aux caractéristiques du contexte ?
7. Que signifie pour toi un enseignement/outil contextualisé ?

Annexe 4 Guide « Entretien 3 : enseignante FLE »

Entretien Alice (chargée de mission)

1. Peux-tu te présenter (en tant que personne et professionnelle) ?
 - Ta formation académique et tes expériences professionnelles autour de l'enseignement-apprentissage des langues, langues parlées
 - avais-tu travaillé dans un contexte d'enseignement pareil ou proche à celui du projet ?
2. Peux-tu décrire le projet FLE mené par l'association ?
3. Ton rôle et tes fonctions au sein de Paroles Vives et au sein du projet FLE
 - qu'est-ce qui t'a amenée à candidater au poste de chargée de mission ?
 - pourquoi penses-tu que Paroles Vives t'a embauchée pour ce projet ?
 - qu'est-ce que ta formation (LEA, intelligence émotionnelle, formation des enseignants du secondaire) ou expériences précédentes ont apporté au projet ?
4. Comment décris-tu le déroulement d'un cours de langue type ? Que fais-tu habituellement ?
5. Comment caractérises-tu le contexte/terrain du projet ?
 - Quels éléments du contexte/terrain étaient indispensables pour le comprendre, le décrire ?
6. Peux-tu me parler de tes premiers jours de cours/immersion à l'ESH et au squat ?
 - comment t'étais-tu préparée ?
 - cela avait marché ?
7. Concernant ta manière de faire cours ou les sujets abordés lors des ateliers, y-a-t-il des choses qui ont changé au fur et à mesure des séances ? Sur quels aspects ?
 - qu'est-ce qui a motivé ces changements ?
8. Parlons des outils construits issus du projet...
 - objectifs, caractéristiques, etc.
 - comment tu les as construits ?
 - en quoi sont-ils différents des outils existants, d'après toi ?
 - À qui pourrait-on attribuer la construction de la mallette, le guide du formateur, le carnet de famille ?
9. Que signifie pour toi un enseignement/outil contextualisé ?

Annexe 5 Guide « Entretien 4 : enseignante FLE sur les intervenants »

Entretien Alice sur les intervenants

1. Qui seraient/seront les utilisateurs des outils conçus (du côté enseignant ou "formateur-relais", comme vous le nommez) ?
2. Quels sont/seraient ou devraient être leurs profils ?
3. Comment vous avez prévu la phase de transmission ?
4. Comment se sont passées les séances de "transmission" ? (car si j'ai bien compris il y a eu au moins une séance)
5. Comment vous envisagez l'appropriation des outils par les "formateurs-relais" ?

Annexe 6 Extrait du carnet de terrain de l'enseignante FLE

	A	B	C	D	E	F	G	H
	date	durée	lieu	objet	personnes	description résumé de la situation	commentaires	idées mallette
1			d'observation	rencontre	présentes			
1	30/06/2015	2h	ESH	Atelier 1	9 adultes (5 hommes et 4 femmes)	1er atelier. Fiche de présentation déroulement des ateliers compétences orales et écrites à travailler. Je dis mon nom, prénom, nationalité	Bonne participation et enthousiasme des stagiaires. Niveau très hétérogène des participants. Ciprian, Mariana et Ioana ne savent pas écrire. Il faut adapter les exercices à leur niveau en leur	
2	30/06/2015	2h	Squat Burel	Atelier 1	6 hommes et 4 femmes	1er atelier, présentation compétences et "je me présente".	Bonne participation mais contexte difficile (stagiaires nombreux autour de la table, bcp de bruit de la rue et bcp d'enfants) => Bcp de nervosité et peu de concentration. Nous décidons donc pour la prochaine fois de diviser les stagiaires en deux groupes. Rosalim et Florian n'étaient pas présents.	1) mettre sur le mur alphabet avec illustrations correspondant à des mots en roumain. Faire une copie de celui qui existe à l'ESH
3	01/07/2015	2h	ESH	Atelier 2	5 hommes et 4 femmes	se présenter. Différence entre nom et prénom.	Bonne participation. Les stagiaires semblaient être contents.	Intégrer des éléments de la culture Rom. Intéressant de voir qu'ils ignoraient l'existence du drapeau Rom et sa signification. Sujet d'échange à l'oral enrichissant.
4	02/07/2015	2h	Squat Burel	Atelier 2	Le stagiaire EIBER et FLORENCE		de 19h à 20h groupe 1 puis de 20h à 21h groupe 2. Pas d'enfants ni de tel. On a pu mieux travailler.	préparer un petit livret avec toutes les informations persos résumées et illustrées. Par exemple, un petit passeport sur lequel figureraient le nom, le prénom, etc. l'âge, l'adresse, les enfants, leur âge, d'où il viennent. Un peu comme leur histoire (support de travail intéressant dans la mesure où on part de leur vécu pour apprendre le français)
5	07/07/2015	2h	ESH	Atelier 3	Groupe 1: Madalin, Gabi, Narcisa, Bujor, Manuel Groupe 2: Anni, Stefan, Ardelean FLORENCE Cristian, Costica, Daniela, Florin, Ioana, Iuliana, Maria, Mariana, Sorin	signature de la feuille de présence, exemple de formulaire simplifié (fiche n°4 AEFTI) comprendre les termes (nom, prénom, adresse, etc.), dessiner les termes puis lecture globale des termes à repérer dans une liste.	Bonne participation, néanmoins, Sorin, Daniela et Iuliana qui ont un niveau plus avancé devront faire des exercices adaptés à leur niveau. Surveiller les problèmes de vue de Mariana et Ioana.	1) bonne réceptive à la gestuelle pour parler, distinguer les sons et décomposer les mots : par exemple, j'ai 20 ans et JE SUIS roumain, ou inverser NOM et PRENOM en faisant le geste. Ou pour un son nasal, se pincer le nez décomposer les syllabes et la prononciation en bougeant la main au rythme des sons ou des mots. 2) acheter deux lutins pour avoir un cahier de vie "bis" et suivre l'avancement des ateliers visualiser les docs travaillés sur la

Annexe 7 La mallette pédagogique : un exemple d'une « séance-type ».

FICHE MÉTHODO SÉANCE

ECHANGE AVEC LES FAMILLES (30 min avant la séance)

- Le *Formateur-relais* fait le tour du site et s'imprègne de l'ambiance générale.
- Il prend le temps d'échanger avec les familles et de comprendre leurs besoins et les difficultés quotidiennes auxquelles elles sont confrontées.

ACCUEIL DU GROUPE (5 min)

- *Bonjour*
- Tour de table « comment ça va le moral ? » pour faire émerger les besoins des apprenants et les difficultés rencontrées dans la journée ou les jours précédents.

ENTRÉE DANS LA SÉANCE (10 min)

- **TABLEAU DE PRÉSENCE** : Les apprenants présents placent leur « prénom-étiquette » dans la colonne « présent » du *tableau de présence* (sur support rigide et/ou plastifié) et placent les « prénom-étiquette » des absents dans la colonne « absent ».
- **FEUILLE DE PRÉSENCE** : Signature de la *feuille de présence*
- **LA DATE DU JOUR** : *Quel jour sommes-nous ?* Écrire la date au tableau en lettres et en chiffres. Il est également possible de sélectionner et placer sur le tableau « la date du jour » « numéro-étiquette », le « jour-étiquette », et le « mois-étiquette ».
- **RAPPEL** : *Qu'avons-nous fait la dernière fois ?* Les apprenants répondent, cela permet de faire un rappel de la séance précédente.

DEROULÉ DE LA SÉANCE : FICHE PÉDAGOGIQUE ET SUPPORTS (60 min)

- Le *Formateur-relais* anime la séance à l'aide de la fiche pédagogique sélectionnée et des supports exercices correspondants.
- Il explique les objectifs de la séance.

FIN DE LA SÉANCE (5 min)

- Résumé de la séance et des principaux points abordés.
- Le *formateur-relais* remplit le compte-rendu de la séance (succès et difficultés rencontrés et les points à noter pour la prochaine séance).

ALPHA (15/30 min)

- Si les apprenants le souhaitent, le *formateur-relais* peut aborder des notions d'alpha. Une fiche alpha pourra être abordée tous les jours. Ou également travailler la lecture-écriture avec la méthode MNLE

CLIN D'ŒIL ACTU (15 min)

- Le *formateur-relais* et les stagiaires commentent un événement important ou un sujet d'actualité (fête nationale, fêtes



L'objectif est de mettre à l'aise et de détendre l'atmosphère et d'instaurer une relation de confiance avec les familles « donnant-donnant ». Observez l'état d'esprit du jour.



Les activités avec le tableau de présence et la date du jour permettent de mettre en place une routine qui aide à ancrer les apprentissages. L'utilisation du tableau de présence permet aux stagiaires qui ne maîtrisent pas encore la lecture/écriture de s'entraîner à repérer leur prénom et ceux des autres participants dans une liste (lecture globale et également lecture des premières lettres des prénoms).



Le formateur doit être préparé à gérer les imprévus. Essayez d'accueillir le plus que possible les sujets ou autres documents que les stagiaires peuvent apporter même si ce n'est pas ce qui était prévu. Il faut avoir beaucoup de souplesse pour être le plus proche de leurs besoins.



Les apprenants demandent parfois des activités ALPHA, des exercices de lecture et de graphisme. Le *formateur-relais* peut proposer en fin de séance des activités alpha pour une partie du groupe.

Annexe 8 Le guide de l'intervenant FLE : table des matières

TABLE DES MATIERES	
Introduction	5
Diagnostic.....	5
Projet.....	6
Objectifs	7
Les acteurs du parcours intégré FLE.....	7
Les apprenants	7
Les formateurs-relais	7
Les bénévoles et travailleurs sociaux	8
Méthodologie.....	9
Nécessité d'une approche globale	9
Nécessité d'une approche adaptée.....	10
Nécessité d'une approche concrète : « Mon Carnet de famille ».....	11
Fonction de « Mon carnet de famille »	11
Description de « Mon carnet de famille ».....	13
Construction de « Mon carnet de famille »	15
Posture du formateur-relais.....	16
Immersion et recueil de données	16
Empathie	17
Gestion de l'imprévu	17
Laisser les apprenants être les moteurs de leur formation	18
Mise en place de l'atelier	19
Préparation et aménagement du site (moyens logistiques)	19
Veiller à choisir un espace neutre	20
Veiller à choisir un espace protégé.....	21
Tenir compte de la présence des nombreux enfants dans les squats et les campements.....	22
Préparation et aménagement du matériel	23
Matériel du formateur-relais et préparation des ateliers	23
mobilier de L'ATELIER.....	24
Matériel donné aux apprenants.....	25

Voir la suite dans la page suivante...

Matériel prêté pendant l'atelier	25
Organisation des horaires	26
Choix des horaires.....	26
Durée et fréquence des ateliers.....	27
Durée de la formation.....	27
Organisation de l'atelier.....	28
évaluation du niveau des apprenants.....	28
Préparation et aménagement du programme pédagogique	28
Assiduité et Suivi pédagogique des apprenants.....	29
Organisation de la séance	31
Préparation de la séance.....	31
Compte-rendu de la séance	32
Animation de l'atelier.....	33
Gérer l'hétérogénéité des apprenants.....	33
Interculturalité	34
Mettre en situation	34
Jeux de rôles.....	34
Se faire comprendre.....	35
Apprendre à apprendre	35
Travailler l'écrit	36
Supports pédagogiques.....	36
Bilan de l'atelier	37
Attestation de formation	37
Ma boîte à outils	39
Préparation, animation, bilan de séance	39

FONCTION DU CARNET DE FAMILLE

- Ce carnet est la propriété exclusive de la famille et il a été conçu pour la famille et par la famille.
- Ce carnet regroupe les informations importantes la concernant et les photocopies des principaux documents.
- Il contribue à autonomiser la famille dans ses démarches.
- Il inclut une feuille de liaison pour le suivi de ses démarches

Annexe 10 (1/2) Démarche générale du projet (version détaillée)

QUOI		QUI auprès de/avec QUI	COMMENT
Étapes	Activités		
0. Approche du public dans le cadre d'autres projets	Étude sur -l'installation et l'accompagnement social du public -la valorisation des compétences pour leur insertion	Chargée des projets, Association Paroles Vives : Florence (sociologue) ↔ migrants bulgares et roumains	Démarche dite ethnographique : travail de terrain (observations, enquêtes, etc.)
RÉSULTAT : Identification de la problématique → « l'absence d'un apprentissage approprié de la langue française et l'éloignement [des familles migrantes en grande précarité] des dispositifs dédiés à cet apprentissage » ³¹			
1. Formulation du projet « Parcours Intégré FLE »	Recrutement Enseignante FLE Nöelle	Association Paroles Vives → Enseignante FLE Nöelle	Appel à candidatures
	Formulation de l'objectif du projet.	Chargée des projets : Florence ↔ Chargé de mission : Enseignante FLE Nöelle	Réunions de travail
RÉSULTAT : Formulation de l'objectif → Construire une mallette pédagogique FLE à l'attention -des migrants (public apprenant) et -de futurs intervenants non-formés FLE (public enseignant)			
2. Construction/Test des outils pour la mallette	Ateliers FLE auprès du public apprenant	Chargée de mission : Enseignante FLE Alice ↔ Public apprenant (roumains)	- Démarche dite ethnographique : travail de terrain (observations, discussions avec le public, enquêtes auprès des acteurs sociaux qui accompagnent le public, etc.)
	Entretiens auprès des assistants sociaux qui accueillent le public pour l'accès aux droits	Stagiaire FLE : Eiber ↔ Assistants sociaux (entretien centré sur l'interaction entre le public apprenant et les assistants sociaux)	- Références bibliographiques - Enquête par téléphone

³¹ Derégnaucourt, A., 2015. Chargée de mission et enseignante FLE. *Projet « Conception et expérimentation d'un apprentissage intégré du Français Langue Étrangère (FLE) »*. Repéré à <http://parolesviv.hypotheses.org/331>

	Entretiens auprès des assistants sociaux qui accompagnent les familles	Chargée de mission : Enseignante FLE Alice ← → Assistants sociaux	
RÉSULTAT : Produits construits → - mallette + guide de l'intervenant + carnet de famille			
3. Transmission des produits aux intervenants non-formés à l'enseignement du FLE	Séances de transmission des produits auprès des intervenants non-formés FLE	Chargée de mission : Enseignante FLE Alice → Public enseignant (intervenants non-formés FLE)	

Annexe 11 (1/4) « Méthodologie » = catégorie « objet »

METHODOLOGIE

NECESSITE D'UNE APPROCHE GLOBALE

L'OBJET DES APPRENTISSAGES N'EST PAS CENTRÉ SUR LA LANGUE

Il ne s'agit donc pas d'avoir une approche strictement FLE, avec les 5 activités langagières selon le CECRL (production orale, interaction orale, compréhension de l'oral, production écrite et compréhension écrite). La maîtrise du français en tant que telle n'est pas l'objectif à atteindre.

L'objet des apprentissages n'étant plus centré sur la langue et sa maîtrise, notre démarche s'apparente à :

- des Ateliers de Savoirs Sociolinguistiques (ASL). Les objectifs sont adaptés à la situation des apprenants et aussi à leurs besoins urgents.

Les Ateliers de Savoirs Sociolinguistiques (ASL)

L'objectif des ASL est d'enseigner au migrant le rôle social attendu de lui en tant qu'utilisateur des différents espaces sociaux en France, en tant qu'allocataire de la CAF, en tant que parent d'élève ou en tant que patient d'un médecin par exemple. Dans les ASL, il s'agit de rendre les apprenants autonomes dans les espaces sociaux répartis selon quatre champs : vie publique (école, mairie, CAF, etc.), vie culturelle (médias, lieux de spectacle, etc.), vie citoyenne et dans la société (Démocratie, valeurs de l'école, etc.), vie personnelle (logement, santé, budget, etc.).

- Du Français Langue d'intégration (FLI) qui intègre dans ses contenus pédagogiques la question des valeurs citoyennes, des principes démocratiques fondamentaux de la République et des usages en France. L'équilibre entre les droits, la liberté d'opinion et les devoirs.

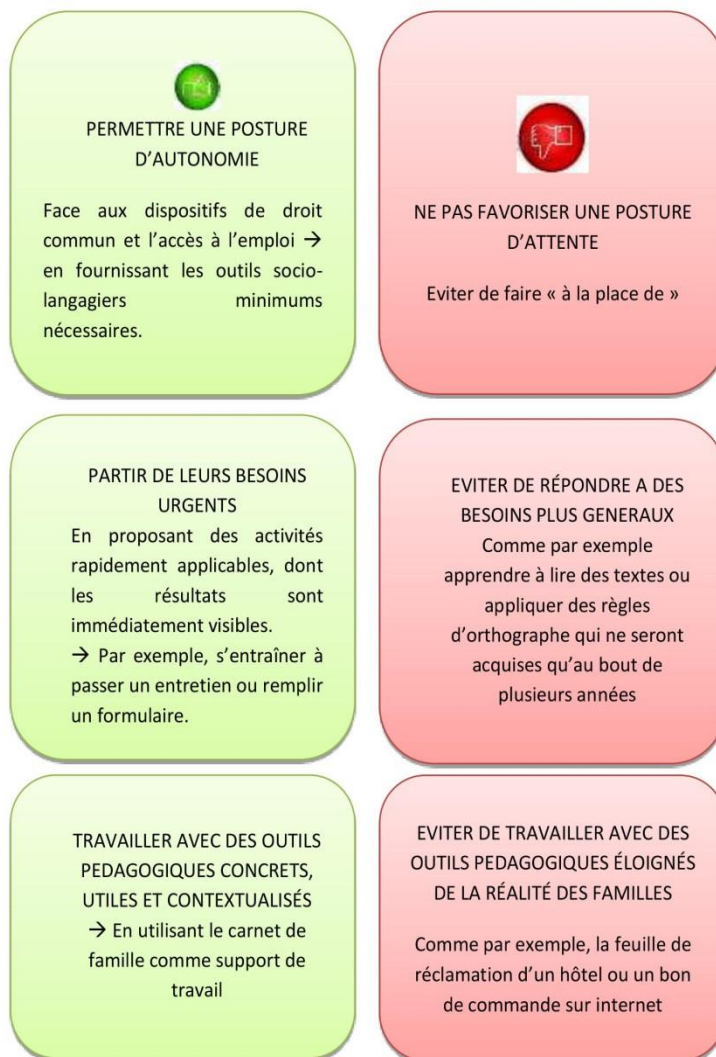
Le FLI

Le FLI, dans la prolongation du français langue étrangère (FLE), veut représenter l'enseignement du français aux différents publics migrants adultes appelés à s'installer durablement en France. Il privilégie un apprentissage de la communication orale, en lien direct avec les environnements quotidiens des apprenants, en situation d'immersion. Il comprend l'enseignement des principes fondamentaux et des usages qui permettent l'intégration dans la société française.

NECESSITE D'UNE APPROCHE ADAPTEE

Il est primordial d'avoir une approche adaptée à la réalité des familles en grande précarité qui sont éloignées des dispositifs de droit commun.

Cet ouvrage s'adresse à des formateurs qui sont face à des familles dont la priorité est de satisfaire leurs besoins urgents (avoir un toit, avoir de quoi se nourrir, de quoi s'habiller, trouver un travail, etc.). Vu l'état d'urgence sociale dans lequel se trouvent ces familles, il est primordial qu'elles perçoivent les ateliers comme utiles et importants pour l'amélioration de leur quotidien. Ainsi, les formateurs doivent :



La méthodologie du parcours d'apprentissage intégré FLE a une double approche :

- globale (FLE, FLI, ASL autour des besoins urgents)
- et adaptée à la situation de grande précarité des familles

Cette double approche se concrétise autour d'un outil central appelé « *Mon carnet de famille* ».

FONCTION DE « MON CARNET DE FAMILLE »

Mon carnet de famille a la particularité de pouvoir être utilisé comme :

- déclencheur d'une construction pédagogique
- support pédagogique
- l'aboutissement d'un programme pédagogique
- un facilitateur d'autonomisation des familles
- un objet concret facilement manipulable

C'est un outil transversal, il permet de :

- relier l'apprentissage au projet d'autonomisation des apprenants
- mettre en adéquation les besoins urgents des apprenants avec ceux des acteurs qui les accompagnent dans leurs démarches
- faciliter le suivi et la coordination des démarches des familles

C'est un outil pédagogique qui s'articule autour des besoins urgents des familles qui se traduisent par des objectifs pédagogiques :

- Etat civil et documents correspondants pour les démarches d'autonomisation
- Hébergement et domiciliation
- Santé et accès aux parcours de soin
- Scolarité des enfants
- Recherche d'emploi
- Suivi et coordination des démarches

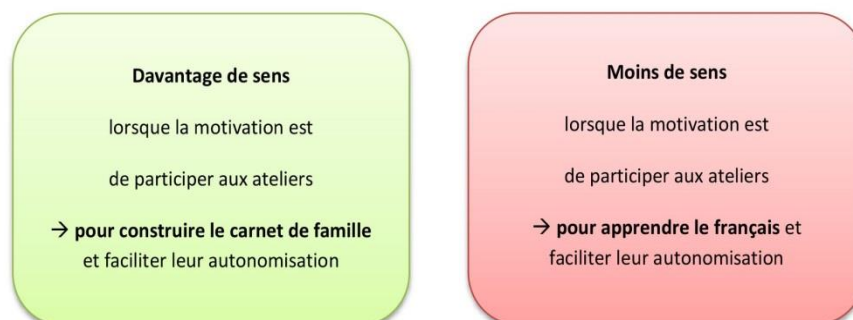
C'est un outil d'évaluation, il donne tout son sens à l'évaluation des compétences en l'intégrant à des activités.

C'est un outil valorisant au service des apprenants, il regroupe leurs informations personnelles et celles de leur famille, il valorise leur identité, leur parcours de formation et leur parcours professionnel. Il sert de repère aux apprenants pour mieux les servir dans leur intégration quotidienne.

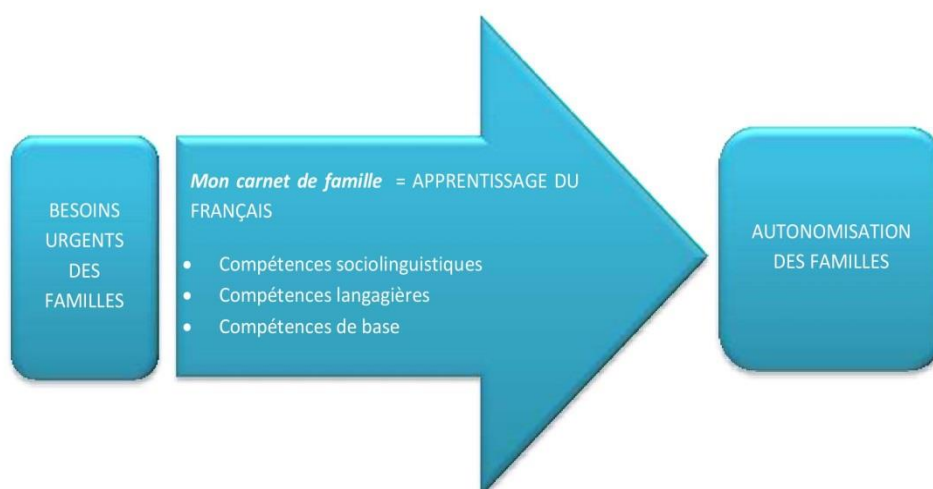
C'est un outil que les travailleurs sociaux trouvent fondamental, il facilite l'interaction entre les familles et les structures publiques et associatives pouvant les aider pour accéder aux dispositifs de droit commun.

C'est un outil motivant qui donne du sens au parcours de formation FLE de l'apprenant, car il lui permet de contextualiser son apprentissage. C'est un outil concret, un objet facilement manipulable dont l'utilité est visible pour les familles. L'apprentissage du français est certes, un des vecteurs utilisés pour la construction du carnet mais cette notion est moins « palpable » pour les familles.

Ainsi, pour les apprenants, la représentation et le vécu de leur apprentissage ont :



Mon carnet de famille devient le vecteur visible du *parcours intégré d'apprentissage du français*



Annexe 12 (1/3) « Posture du formateur-relais » = catégorie « agent »

POSTURE DU FORMATEUR-RELAIS

L'attitude et la posture du formateur sont essentielles pour la bonne tenue des ateliers et l'apprentissage des stagiaires. Il doit être à la fois, un formateur à l'écoute, capable de comprendre les besoins et le quotidien des apprenants. Il doit être un facilitateur et un potentialisateur des connaissances des apprenants. Il doit savoir faire preuve d'une grande flexibilité et savoir faire face à de nombreux imprévus.

Le **formateur-relais** est donc :

- Un formateur
- Un facilitateur
- Un potentialisateur de compétences
- Un guide d'apprentissage

IMMERSION ET RECUEIL DE DONNEES

Il est essentiel d'établir une relation de confiance avec les apprenants. Le formateur plonge dans leur quotidien afin de mieux comprendre leurs besoins et leur situation. Il ne suffit pas de faire un tour de table au début de chaque atelier pour questionner les apprenants. La situation de précarité des familles est souvent complexe et difficile à évaluer, il est important de passer du temps avec elles. Pour cela, il est essentiel de faire le tour des familles 30 minutes avant l'atelier, répondre à leurs questions, observer leur état de fatigue, parler avec les enfants, regarder avec eux les courriers qu'ils ne comprennent pas, etc.



C'est souvent au cours d'échanges informels que surgissent des « idées » d'atelier. Par exemple, lorsque Cristian a raconté devant sa caravane qu'il allait suivre une formation d'ouvrier en espaces verts, la séance a été adaptée pour apprendre les termes liés à cette activité (matériel de protection, outils de jardinage, etc.) et compréhension des consignes les plus courantes.

EMPATHIE

Le stagiaire voit sa personnalité respectée lorsqu'il voit que le formateur essaie réellement de comprendre ses sentiments. Cela permet d'établir un climat de confiance.

Voici d'après Carl Rogers, trois principes qui caractérisent l'empathie :

- l'acceptation
- la conformité
- le caractère concret

L'acceptation

Il s'agit d'accepter la personne quelle qu'elle soit, d'avoir du respect pour ce qu'elle est. Pour le formateur, cette attitude a pour avantage d'encourager l'autre personne à être moins défensive.

La conformité

Il s'agit d'être au clair sur ses propres sentiments et de communiquer avec franchise et authenticité. On communique ce que l'on ressent plutôt que de se cacher derrière un masque.

Le caractère concret

Il s'agit de se concentrer sur les faits spécifiques plutôt que sur de vagues généralités. Ainsi, le formateur peut encourager le stagiaire à être concret dans sa demande.



L'empathie est une attitude caractérisée par un effort de compréhension intellectuelle des ressentis de l'autre. Il ne s'agit pas d'une technique, mais d'un état, d'une disposition de l'être. Le formateur doit faire preuve de compréhension intellectuelle. Dans l'empathie, on conserve une distance, tandis que dans la contagion émotionnelle, on fusionne avec l'état affectif de l'autre

GESTION DE L'IMPREVU

Le formateur devra savoir faire face à de nombreux imprévus. Voici des exemples d'imprévus :

- coupure d'électricité
- absence des apprenants (qui ont eu d'autres occupations plus urgentes)
- intempéries, etc.

Le quotidien des familles est semé d'imprévus et le formateur doit également savoir faire face à ces imprévus.

Il est essentiel de lâcher-prise pour réagir sereinement face aux situations déstabilisantes.

→ Il faut donc savoir rebondir et improviser

→ Faire preuve de flexibilité



L'imprévu peut devenir une opportunité

Le formateur peut, par exemple, profiter d'une séance où il n'y a que 2 personnes pour faire des évaluations individuelles ou pour travailler un point en particulier ou faire des fiches d'alphabétisation. Il peut également aborder un sujet qui n'était pas prévu mais qui

semble être prioritaire pour les familles comme « s'entraîner pour un entretien d'embauche ».

LAISSER LES APPRENANTS ETRE LES MOTEURS DE LEUR FORMATION

Grâce au travail d'immersion, en faisant preuve d'empathie tout en sachant faire face aux imprévus



Le formateur devient un guide d'apprentissage

- en laissant les apprenants être les moteurs de leur formation
- en aidant les apprenants dans leur recherche sans posture frontale ni transmission sur un mode traditionnel



**Les apprenants sont un guide pour le formateur,
des transmetteurs de savoir**

Le formateur part des besoins urgents des apprenants et va trouver les outils qui vont venir répondre à ces **besoins urgents** (logement, santé, scolarité, formation, emploi) par l'approche sociolinguistique.



**Cela favorise une relation d'égal à égal, d'enrichissement réciproque,
d'interculturalité et de communication.**

Annexe 13 (1/4) « Mise en place de l'atelier FLE » = catégories « espace physique » et « milieu institué »

MISE EN PLACE DE L'ATELIER

La mise en place et la gestion d'un atelier FLE/ALPHA/FLI/ASL dans un campement ou un squat ne sont pas comparables à la mise en place d'un atelier dans un centre de formation qui est un site neutre et protégé.

Etant donné la grande précarité des sites et des familles bénéficiaires de la formation, il faut s'assurer qu'il y ait, d'une part, les conditions minimales nécessaires pour mettre en place une formation et, d'autre part, que les aménagements nécessaires peuvent être apportés afin que les ateliers se déroulent dans de bonnes conditions.

Il faut pour cela réunir un certain nombre de conditions prioritaires :

- Le lieu (Où vont se tenir les ateliers ?)
- Le matériel nécessaire (Comment et avec quoi travailler ?)
- L'objectif et l'organisation du programme (Quels sont les objectifs et dans quel ordre ?)
- Le formateur et les apprenants (Qui anime l'atelier, qui sont les apprenants et quel est leur niveau ?)
- Les horaires et la disponibilité (Quand et à quels horaires les familles seront-elles disponibles ? Combien de temps va durer la formation ? Quel temps de préparation ?)

PREPARATION ET AMENAGEMENT DU SITE (MOYENS LOGISTIQUES)

Il peut être délicat de trouver un espace adéquat de formation dans un campement ou un squat.

Afin que les ateliers se déroulent dans de bonnes conditions, il faut :

- Veiller à choisir un espace neutre
- Veiller à choisir un espace protégé
- Tenir compte de la présence des nombreux enfants dans les squats et les campements

Les squats ou les campements sont des espaces qui n'offrent pas le confort « classique » attendu d'une salle de formation (locaux fermés, climatisés, équipés, etc.). Il peut être légitime de penser qu'il est préférable de trouver un espace à l'extérieur du squat ou du campement (une salle prêtée par une paroisse de quartier par exemple, ou dans les locaux de l'association) plutôt que de chercher à aménager un lieu *in situ*.

Cependant, l'expérience montre que les familles en situation de grande précarité sont moins disponibles pour se déplacer sur un autre site de formation. L'objectif est de leur faciliter l'apprentissage en leur évitant de devoir se déplacer et gérer des problèmes supplémentaires (la garde de leurs enfants pendant qu'ils sont à l'atelier par exemple).



Espace neutre

- Le formateur peut agencer l'espace avec davantage de liberté et également poser quelques règles (pas d'enfants pendant l'atelier, pas de téléphone, etc.)
- Il est parfois possible d'animer un atelier dans « l'appartement » d'une famille lorsqu'il n'y a pas beaucoup d'apprenants, mais il faut que cela soit exceptionnel car la famille qui « accueille » n'est pas toujours disponible ou n'a pas toujours envie de recevoir un groupe.
- Pour s'approprier l'espace, le groupe décide d'un lieu ou valide la proposition du lieu
- L'espace neutre permet un seuil symbolique signifiant un temps spécifique dédié à l'atelier.



Espace privé (chez un apprenant)

- le formateur a moins de légitimité pour poser des « règles » (éteindre les portables ou éteindre la télévision) et demander aux enfants de ne pas déranger leurs parents.
- Il arrive aussi qu'il y ait des tensions entre certaines familles et certaines personnes refuseront d'aller chez « untel » ou « unetelle ».
- Si le lieu a été décidé seul ou sans concertation, les apprenants ne s'approprient pas l'espace.



Exemples...

- Dans un squat, le lieu peut être un espace commun, une salle commune aux familles.
- Dans un campement, il est possible d'aménager un espace entre deux caravanes (en été de préférence)
- Dans un campement à Aubagne, des bénévoles de la Fondation Abbé Pierre ont réussi à installer un conteneur pour les ateliers.

VEILLER A CHOISIR UN ESPACE PROTEGE



Espace protégé

Il est difficile de trouver un espace « protégé » dans des squats ou des campements qui sont des lieux loin d'être à l'abri. L'idéal est un lieu :

- **Protégé du bruit** (la nuisance sonore venant de la rue ou d'une autoroute est pénible pour le formateur et les apprenants). Un lieu éloigné des enfants quand cela est possible.
- **Protégé du froid et de la pluie** (en hiver), à l'abri de vent et protégé de la chaleur (en été).
- **Éclairé**. En hiver le soleil se couche tôt et la pièce devient très vite sombre.



Espace non protégé

Un espace non protégé rend très difficile le bon déroulement d'un atelier. Il est impossible d'apprendre les pieds dans la boue, ou avec une nuisance sonore trop élevée.



- Il faut choisir un lieu éloigné de la route (dans un campement) ou au moins, tenter de limiter les nuisances sonores en faisant en sorte de faire jouer les enfants un peu plus loin.
- Veiller à ce que les téléphones portables soient éteints.
- Dans un campement, un conteneur est encore une bonne solution et protège des éléments extérieurs.
- Prévoir des prises multiples ou rallonges pour un éventuel chauffage d'appoint en hiver et un ventilateur en été.
- Dans les squats, il n'y a parfois plus de vitres aux fenêtres de la pièce commune. Il faut penser à les protéger avec des cartons ou des bâches en plastique.
- Prévoir plusieurs lampes et rallonges pour éclairer la pièce en hiver.

PREPARATION ET AMENAGEMENT DU MATERIEL

Dans une formation classique, on imagine facilement une salle avec des tables, des chaises et un tableau et aussi parfois un ordinateur, un rétroprojecteur, une enceinte portable ou une connexion à internet.

Dans un squat ou un campement, il n'y a pas de matériel disponible sur place, mais, la plupart du temps, il est transporté avant chaque atelier. Il est donc indispensable d'avoir du matériel tout terrain, facilement transportable et conforme aux normes de sécurité (il y a en général beaucoup de petits enfants qui sont tentés de toucher ou de mettre le matériel qui traîne à la bouche).

MATERIEL DU FORMATEUR-RELAIS ET PREPARATION DES ATELIERS

Le formateur doit s'assurer d'avoir les outils de travail nécessaires pour préparer les ateliers en amont

Quantité	Intitulé	Commentaires
1	Ordinateur portable avec connexion internet	Plusieurs sites pédagogiques sont conseillés et il existe également des documents audiovisuels disponibles en ligne. Nous proposons des modèles de fiches à compléter et modifier
1	Imprimante scanner portable	Pour imprimer les outils pédagogiques (feuilles d'exercices) et également pour photocopier sur place les documents des familles qui viendront compléter leur carnet de famille
1	Plastifieuse	Une plastifieuse n'est pas indispensable, mais elle est très utile pour protéger les fiches cartonnées et des mots étiquettes qui seront utilisés et manipulés par les stagiaires

Annexe 14 (1/2) « Organisation des horaires » = catégorie « temps chronologique »

ORGANISATION DES HORAIRES

CHOIX DES HORAIRES

Les familles qui vivent dans les squats et les campements sont dans une situation de grande précarité :

- **Ils ont des besoins vitaux urgents** (trouver de quoi se nourrir et s'habiller, trouver un logement, un emploi, etc.)
- **Ils vivent dans un espace de vie indigne** (très souvent sans eau courante, infesté de punaises de lit ou de rongeurs et avec des risques de péril)
- **Leur quotidien est pénible** (manque de sommeil, soucis de santé, enfants à garder toute la journée dans un espace non sécurisé, faire la manche dans la rue toute la journée, fouiller les poubelles...)

Leur quotidien n'est donc pas réglé par des horaires fixes, il est rythmé par :

- les intempéries : s'il y a une forte pluie ou du vent, les familles doivent souvent réparer des « dégâts » dans leur lieu de vie, ou nettoyer les habits sales des enfants et ne sont pas disponibles.
- les saisons : en été, lorsqu'il fait trop chaud pendant la journée, les adultes attendent la fin de la journée pour sortir « travailler » (collecte dans les poubelles ou faire la manche). En hiver, ils rentrent plus tôt et dînent plus tôt car la journée est plus courte.
- leur état de fatigue et leur santé
- « les bonnes ou mauvaises » journées : les journées où ils ont réussi à collecter ou revendre beaucoup d'objets trouvés dans les poubelles, ils rentrent plus tôt chez eux. Par contre, ils ne rentrent pas chez eux tant qu'ils n'ont pas gagné suffisamment d'argent pour nourrir leur famille.

Il est donc essentiel de prendre en compte tous ces éléments avant de fixer les horaires des ateliers et leur rythme par semaine.

Il convient de choisir l'horaire :

- en concertation avec les apprenants
- en général, l'horaire qui leur convient le mieux est en fin de journée (après le « travail » des poubelles et la manche et avant le dîner)
- ou lorsque les enfants sont encore à l'école (en début d'après-midi)

Le **formateur-relais** doit faire preuve de flexibilité pour les horaires afin de les ajuster au mieux au quotidien des familles, tout en sachant qu'il est probable que de nombreux imprévus surgissent (annulation de l'atelier par manque de participants qui ont souvent d'autres soucis à régler en priorité).

DUREE ET FREQUENCE DES ATELIERS

La durée des ateliers oscille entre 1h et 2h et elle dépend de l'état de fatigue des apprenants et de leur disponibilité qui est inversement proportionnelle à leurs soucis à gérer.

Il est conseillé de consacrer une **½ heure pour faire le tour des familles** (temps d'immersion informel nécessaire), puis **1h30 d'atelier**.

Dans le cas de formations dites « classiques » (dans des centres de formation), les expériences montrent que les ateliers qui n'offrent qu'une ou deux séances (par semaine et par groupe) souffrent davantage d'absentéisme parce que le rythme et la dynamique ne sont pas assez soutenus (apprenants trop peu impliqués) et les progrès sont plus lents et plus difficiles à constater (découragement).

Dans le cas des formations en squat et campements, la situation est différente. Les apprenants, dont le quotidien est très pénible, peuvent difficilement libérer du temps plus de **deux fois par semaines**.

DUREE DE LA FORMATION

La durée « classique » d'une formation est de 200 heures réparties généralement sur une année. Dans le cas d'une formation en squat ou campement, il est déconseillé de fixer des objectifs atteignables sur un an d'atelier.

En effet, les squats et les campements sont des sites mouvants. Les risques d'expulsion ne permettent pas de construire dans le temps. Les projets et les objectifs doivent être fixés à court terme, **6 mois maximum**.

Annexe 15 « Préparation et aménagement du programme pédagogique » = catégorie « objet »

ORGANISATION DE L'ATELIER

EVALUATION DU NIVEAU DES APPRENANTS

L'évaluation initiale est indispensable pour connaître le niveau des apprenants, leurs capacités à développer et les objectifs à atteindre. Cela permet de ne pas faire table rase de ce que chaque apprenant sait déjà, de faire émerger les connaissances préalables et d'avoir un point de comparaison au cours du parcours.

Vous trouverez dans la boîte à outils une grille d'évaluation afin de noter dans un premier temps :

- Les compétences préalables des apprenants
- Ainsi que leurs besoins urgents

Dans un deuxième temps, évaluer :

- Les quatre compétences linguistiques : expression écrite et compréhension écrite, expression orale et compréhension orale, selon les niveaux du CECR ([OUTILS DE POSITIONNEMENT\CECR.docx](#)) avec des exemples de test de niveaux disponibles en ligne sur <http://www.ciep.fr/delf-prim>
- Les compétences de base comme la numératie et le calcul, le repérage dans le temps ou dans l'espace
[OUTILS DE POSITIONNEMENT\outil_de_prepositionnement_savoirs_de_base_oppsb.docx](#)
- Le degré d'autonomie sociale [OUTILS DE POSITIONNEMENT\ASL grille_positionnement_01.pdf](#)

PREPARATION ET AMENAGEMENT DU PROGRAMME PEDAGOGIQUE

Le **programme pédagogique** doit être progressif et atteignable en 6 mois.

Le **formateur-relais** part des **besoins urgents** des apprenants.



Avec la participation des apprenants, il choisit **les objectifs** correspondants aux besoins urgents.



Chaque objectif se traduit par des **activités pédagogiques** à aborder de manière progressive (par palier).

Cet ouvrage propose des outils pédagogiques adaptés à la réalité des apprenants en situation de précarité, autour de la construction de **Mon carnet de famille**.

Annexe 16 (1/2) « Organisation et préparation de la séance » = catégorie « objet »

ORGANISATION DE LA SEANCE

PREPARATION DE LA SEANCE

Le **formateur-relais** doit préparer ses séances et se fixer des objectifs tout en conservant sa capacité à improviser et à être flexible.

Le formateur-relais, sélectionne l'objectif à travailler qui correspond à une partie de « Mon carnet de famille », par exemple :

- l'**objectif** « 1.1 connaître l'usage des documents relatifs à l'état civil »
- la **fiche pédagogique** « 1.1.1 connaître l'usage des documents et les classer »
- le **support pédagogique** « 1.1.1.a photocopies de documents »

Pour animer la séance il peut suivre le modèle de « [fiche méthodologique séance](#) » qui permet d'organiser la séance en suivant toujours le même schéma :

- **Entrée dans la séance**
 - **Echange/immersion (30 minutes)** : Il y a d'abord un temps d'échange avec les familles au moins 30 minutes avant le début de l'atelier. Ce temps « informel » est indispensable pour le succès des ateliers car ce n'est qu'en plongeant dans le quotidien des familles que le formateur est à même de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontées les familles. Cela lui permettra de faire le lien entre les besoins de l'apprenant et les compétences sociolinguistiques à aborder.
 - **Un temps d'accueil de 5 minutes** au début de l'atelier et un tour de table pour « mesurer » l'état d'esprit général.
 - **Entrée dans la séance** avec la routine de la « feuille de présence », le « tableau de présence » et la « date du jour ».
 - **Rappel de ce qui a été abordé la dernière fois.**
- **Déroulé de la séance : 60 minutes**
 - Le **formateur-relais** anime la séance à l'aide de la fiche pédagogique sélectionnée et des supports exercices correspondants.
- **Fin de la séance (5 minutes)**
 - **Résumé de la séance et des principaux points abordés et vérification de la tenue de la prochaine séance.**

COMPTE-RENDU DE LA SEANCE

Le formateur remplit le compte-rendu de la séance sur un cahier de suivi ou un fichier en ligne (Drive suite en ligne de gmail.com par exemple). S'il y a plus d'un formateur sur le site, Il est important que ce compte-rendu soit visible par les autres formateurs avec les informations suivantes :

- La date et les objectifs de la séance
- La thématique abordée
- Les supports pédagogiques utilisés
- L'atteinte des objectifs fixés
- Les difficultés rencontrées et les points à noter pour la prochaine séance

Voir le modèle de compte-rendu dans « ma boîte à outils »

Annexe 17 « Gérer l'hétérogénéité des apprenants » = catégorie « groupe »

ANIMATION DE L'ATELIER

GERER L'HETEROGENEITE DES APPRENANTS

Pour une efficacité optimale des ateliers, il est recommandé, en général, de constituer des groupes relativement homogènes :

- Niveaux homogènes (niveau à l'oral et niveau de scolarisation)
- Projets homogènes (participants qui ont les mêmes projets et besoins)

Dans le cas d'un atelier de formation dans un squat ou un campement, des groupes de niveaux/projets peuvent être créés à condition qu'il y ait assez d'apprenants et de bénévoles. Néanmoins, l'expérience montre qu'il est difficile de créer plus d'un groupe par site. Les apprenants ont un niveau hétérogène (certains ayant été scolarisés 5 ans et d'autres jamais).

L'hétérogénéité est donc une caractéristique inévitable des ateliers que le **formateur-relais** devra animer. Cette hétérogénéité peut devenir une véritable opportunité ; elle stimule les apprentissages si elle est gérée correctement.

Voici quelques exemples d'activités « individualisées » et « différenciées » :

- **Travailler en binôme-formateurs** : un formateur prend en charge l'enseignement collectif, l'autre passe à côté de chaque apprenant pour répondre aux besoins particuliers
- **Travailler une même compétence à 2 niveaux différents** : par exemple prévoir 2 consignes différentes pour un même exercice proposé (certains vont repasser un mot ou découper une vignette alors que d'autres vont recopier le mot)
- **Proposer certaines activités en autonomie totale**
- **Responsabiliser les apprenants avancés** en leur proposant « d'aider » les apprenants plus débutants
- **Prévoir un temps court en fin de séance** (les 15 dernières minutes) pour aborder un point particulier (une activité Alpha par exemple, ou un exercice qui a posé problème)
- **Proposer plusieurs versions d'autoévaluation**

Annexe 18 Le carnet de famille : feuille de présentation

Mon carnet de famille est un petit classeur (A5) pratique à transporter par sa taille, et personnalisable. Il est composé de plusieurs onglets.



Chaque onglet est composé d'une fiche qui regroupe les informations importantes de la famille. Par exemple, la fiche de l'onglet « état civil » reprend les informations suivantes : date de naissance, lieu de naissance, nationalité, etc. de tous les membres de la famille et regroupe dans une deuxième partie, les photocopies des documents correspondants accompagnés d'une fiche explicative (passeport, carte d'identité, acte de naissance, etc.).



Extrait du prototype de *Mon carnet de famille*

Annexe 19 Extrait mallette pédagogique = catégorie « groupe »

ETAT CIVIL

1.1.3 RECOPIER LES INFORMATIONS FIGURANT SUR LES DOCUMENTS [PALIER 3 : PHASE APPROPRIATION]

SUPPORTS:

- INFORMATIONS CARTE D'IDENTITÉ : **n° 1.2.3.a (niveau 1)** et **n° 1.2.3.b (niveau 2)**
- CARTE D'IDENTITÉ DES STAGIAIRES (OU PHOTOCOPIE)
- [LEXIQUE FR-ROUMAIN-ROM](#)
- FEUILLES D'ÉCRITURE personnalisées créées avec les logiciels : EXEMPLES FEUILLES
<http://cursivecole.fr/>
http://members.abcteach.com/handwriting_template_form.php
- **ACTIVITÉS DE RENFORCEMENT EN GRAPHISME (mots clés)**

MOYENS ET MATÉRIEL UTILISÉ:

- REGLES
- CRAYONS

ACTIVITÉS PROPOSÉES

1. Compléter le support n°1.2.3.a et remplir les espaces en se servant du modèle de la carte d'identité originale.

A l'écrit, le niveau des stagiaires est souvent très hétérogène. Il est conseillé de proposer des activités différenciées.

- Niveau 1 (pour les apprenants qui ont besoin davantage d'aide à l'écrit) : recopier les mots les plus importants en s'aidant d'un modèle personnalisé pour repasser sur les lettres et les chiffres en « pointillé » de leur prénom, nom, et leur date de naissance. Il est important d'accompagner leur geste, de montrer comment tenir le crayon et d'insister sur le sens du tracé. (utiliser un des logiciels proposés pour créer des feuilles d'écriture personnalisées).

- Niveau 2 (pour les apprenants qui arrivent à tracer les lettres sans aide) : remplir les champs vides du support n°1.2.2.a avec l'aide de leur carte d'identité.

Nota : Cette séance demande davantage de temps en termes de préparation (se référer à la partie « créer des supports pédagogiques ») puisque les supports doivent être personnalisés pour chaque stagiaire. C'est néanmoins un travail nécessaire afin que les apprenants travaillent sur des données connues, concrètes et utiles qui les concernent directement. Leur priorité est d'abord de savoir écrire leurs données personnelles.

FIN DE SÉANCE

- Résumé de la séance et présentation de la séance suivante

SUIVI DE LA SÉANCE

- Le **formateur-relais** notera sur le carnet les besoins particuliers des apprenants pour renforcer certains points à la séance suivante. Certaines activités pourront être reprises, si le formateur constate que les objectifs ne sont pas atteints pour une grande partie des participants.



Aidez-vous de la fiche méthodologique « j'anime une séance » pour savoir comment articuler la séance



La **pédagogie différenciée**. La mise en place d'exercices différenciés (niveau 1 et niveau 2) limite la frustration des apprenants et leur permet de les faire évoluer individuellement et à leur rythme.

Actes de langage :

- Comprendre les consignes
- écrire
- recopier

ACTIVITÉS DE RENFORCEMENT ALPHA (graphisme)

FICHES ÉCRITURE : MOTS CLÉS (NOM, PRÉNOM, ROUMANIE, ETC.) ET LETTRES DE L'ALPHABET (LETTRES DES PRÉNOMS DES STAGIAIRES)

Annexe 20 Extrait mallette pédagogique = catégorie « objet »

ETAT CIVIL

1.2.2 S'APPROPRIER LES INFORMATIONS FIGURANT SUR LES DOCUMENTS [PALIER 2 : PHASE APPROPRIATION]

SUPPORTS:

- INFORMATIONS CARTE D'IDENTITÉ : n° 1.2.2.a
- CARTE D'IDENTITE DES STAGIAIRES (OU PHOTOCOPIE)
- LEXIQUE FR-ROUMAIN-ROM

MATERIEL :

- REGLES
- CRAYONS

ACTIVITÉS PROPOSÉES

1. **Le formateur pose des questions aux stagiaires du type « quel est votre prénom ? », « quel est votre date de naissance ? », etc.**

Les stagiaires doivent répondre chacun leur tour. Par exemple, lorsqu'ils donnent leur prénom, ils doivent montrer du doigt où se trouve leur prénom sur la carte d'identité. Répéter l'exercice avec tous les champs (nom, date de naissance, nationalité, etc.). Pour ceux qui en sont capables, leur demander également d'épeler les lettres.

2. **Le formateur retourne les questions**

Il donne des informations « Iuliana », « COVACIU » ou « 13/08/1980 » et les stagiaires doivent indiquer si cela correspond à un prénom, un nom ou une date et montrer du doigt le mot « prénom » ou « date ».

3. **Relier les mots étiquettes avec les informations correspondantes à l'aide d'un crayon et d'une règle**

Interculturalité

Rappeler qu'en français on dit le prénom avant le nom



Souvenez-vous des différentes méthodes pour se faire comprendre. (mime, traduction etc.). Pour cet exercice, il n'est pas nécessaire de ne parler que français

Actes de langage :

- Comprendre les mots clés relatifs à l'état civil

Apprendre à apprendre

- trouver des moyens mnémotechniques pour retenir certains mots (ça ressemble à..., ça commence par la même lettre, etc.)

Annexe 21 Extrait mallette pédagogique = catégorie « objet »

ETAT CIVIL

			
date de naissance	data nașterii		
Département (comté)	jud		
enfant	copil		
femme	femeie	romni	
filles	fiica	caj, tuncaj	
fil / garçon	fiu	cavo, tuncavo	
France	Franța		
homme	om, bărbat	rom, manus	
lieu, commune (village/ville)	comuna (satul/orașul)	(foro)	
marié/mariée	căsătorit/ căsătorită	romadino	
nationalité	naționalitate / cetățenie		
nom de famille	nume, numele de familie		
nom de naissance/ de jeune fille	numele dinaintea căsătoriei		
pays	țară	tem	 
photo d'identité	fotografie de identitate	bilda	 
prénom	prenume		
Roumanie	Romania		
sexe féminin/masculin	sex féminin/masculin		
village	sat, satul		
domicile/adresse	domiciliu		 
date de validité	valabilitate		 

