

Construire des outils de formation S&F n°92-93 avril mai juin / juillet août septembre 2014 - 16 € **DOSSIER 1 / LA PARTICIPATION DOSSIER 2 / CRÉATION D'OUTILS** 





Ce numéro est en noir et blanc car les moyens de la fédération ont considérablement diminué, nous vous remercions de votre compréhension.

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs, elles n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI. La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.



### Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et leurs familles

16, rue de Valmy 93100 Montreuil Tel.: +33 (0)1 42 87 02 20 federation@aefti.eu

aefti.eu

nous évoquons plus loin).

DIDAC'RESSOURCES CONTACT INIDIC - RES S OURCES . E H + 338 18712665

Directrice de la Fédération AEFTI

Rédactrice en chef

Editorial de Sophie Etienne

La situation des associations cette année est des plus difficiles. Ma

fédération AEFTI ne fait pas exception, elle a en effet vu ses financements se réduire de moitié. L'interview de mademoiselle Bouaroua dans ce numéro est tout à fait

éclairante sur la situation actuelle. Dans ce numéro, vous trouverez également des

informations sur les décrets liés à l'organisation de formations (rubrique « l'actu

en bref »), le témoignage de Victoria Iglesias sur son travail avec Monsieur Traoré

en bilan de compétences. Elle propose aussi une fiche technique dans le cahier

du formateur. Un cahier alimenté par les formateurs eux-mêmes dans lequel vous

trouverez également le texte d'Ingrid Willemin, experte FLI, qui fait un retour sur son

expérimentation de terrain dans le cadre de sa formation FLI à la fédération AEFTI.

Florent Lassalle propose une fiche de formation sur la base d'une des vidéos créées

par le Groupe de recherche action de la fédération (outils « V'Ideaux & débats » que

actuelle, nous n'en sommes plus à faire « pour », mais à construire « avec », à engager chacun à participer pour tous et pour cela, se connaître pour mieux construire son parcours. Parce que les curriculums de formation ne peuvent s'envisager sans

les personnes concernées. Elles sont impliquées à juste titre et peuvent être consi-

dérées comme expertes de leurs propres situations. La construction commune mène

à l'émancipation comme nous le démontrent les auteurs de ce dossier. Le groupe

doit se sentir investi par les activités, c'est ce que nous explique Wajaha Smaili qui

formation. Nous proposons des articles sur notre projet participatif « V'Ideaux & débats », Odile Ledru-Menot et Jean Luc Dumont proposent d'axer le travail sur la réflexivité. André Brun apporte quant à lui un témoignage sur la construction d'un

propose un modèle d'action pour une classe participative.

Ce numéro est double, il comprend deux dossiers thématiques.

Le premier porte sur les actions participatives parce qu'à l'heure

Le second dossier de ce numéro porte sur la création d'outils de

### Parution trimestrielle

Directeur de publication Alaya Zaghloula

Rédactrice en chef Sophie Etienne

### Comité de relecture

Mathilde Amouroux - Aurélie Cahagne Sophie Etienne - Catherine Godin Jackie Seguin - Anne-Marie Taupin

### Ont participé à ce numéro

Léa Bouaroua André Brun Jean Luc Dumont Sophie Etienne Eve Gagnon Victoria Iglesias Emmanuel Letourneux Odile Ledru Menot Virginie Polge-Loi Catherine Riuffin Beck Waiiha Smail

### Livret pédagogique

Florent Lassalle Ingrid Willemin

### Crédits photos Sophie Etienne

Fournies par les intervenants

### Maquette Claudia Giacomantonio

**Abonnement - Relations clients** Catherine Godin, Tél. 01 42 87 02 20 Prix au numéro France : 8 € Prix au numéro Etranger : 12 € Abonnement France : 28 € /an (4 numéros de S&F + 1 SFRP)

Diffusion, promotion, publicité Fédération, Tél. 01 42 87 02 20

### Relation presse Alaya Zaghloula

**ISBN**: 978-2-918816-13-3 Dépôt légal : à parution Date de création : 1985 Dépôt INPI: 11 juin 2004 Date de parution : trim. échu

Impression : APF Entreprises
3i Concept - Imprim'Vert

### Réalisé avec le soutien de :







# Fondation Abbé Pierre

### outil à décliner à l'infini. Les deux dossiers pourraient n'en faire qu'un tant la création d'outils présentés dans le dossier 2 implique, dans les articles proposés une démarche participative.

Nous avons besoin de chacun d'entre vous pour alimenter le réseau, que ce soit pour proposer des articles, des témoignages, des illustrations, des coups de main et de cœur, ou pour nous apporter des moyens humains ou financiers.

Afin que nous puissions continuer à lutter contre toute forme de discrimination (cf. notre appel à contribution) et pour une formation de qualité pour tous, nous faisons appel à votre solidarité. Merci aux bénévoles qui ont participé à ce numéro et à notre ami Olive pour ses joyeuses illustrations.

-2 - S&F n°92-93 avril mai juin / juillet août septembre 2014



### Ensemble pour l'égalité des droits contre toutes les discriminations !

### Fédération A.E.F.T.I.

16 rue de Valmy 93100 Montreuil Tél.: +33 (0)1 42 87 02 20 Fax: +33 (0)1 48 57 58 85 federation@aefti.eu

### aefti.eu

### **AEFTI Paris Ile-de-France**

231, rue de Belleville 75019 Paris

### **AEFTI Ardennes**

6 bis, rue Alexandre 08000 Charlevile-Mézières

### **AEFTI Marne**

48, rue Prieur de la Marne 51100 Reims

### **AEFTI Languedoc-Roussillon**

18, Remparts Villeneuve 66000 Perpignan

### **AEFTI Auvergne**

17, bld Louis Loucheur 63000 Clermont-Ferrand

### **AEFTI-EF Sâone-et-Loire**

25, rue Mathieu 71000 Mâcon

### **AEFTI Nord-Picardie**

1/5, Place d'Auvergne BP 60221 80002 Amiens cedex

### **ANCRAGES**

42 bd d'Annam - Bât. 3 13016 Marseille

**Intergroupe Marcel Pagnol** 147, Route de Marseille 26200 Montélimar

**ABONNEMENT & BON DE COMMANDE** 

### **Revue Savoirs & Formation**

### Année 2014

■ N° 91 - L'évaluation dans la formation, sens, utilité et avancées

### Année 2013

- N° 90 Penser une société inclusive ou panser l'intégration?
- N° 89 Logement des migrants : réalités, enjeux et bonnes pratiques
- N° 87-88 Le formateur face aux difficultés des apprenants

- N° 86 Insertion : multiplicité des regards
- N° 85 Droit à la langue : rapport 2012
- N° 84 Bénévolat, professionnalisme et déontologie
- N° 83 Les nouveaux enjeux : compétences clés, Français Langue d'Intégration

- N° 82 Droit à la langue
- N° 81 La place de l'apprenant dans la formation
- N° 80 Genre et illettrisme : égalité, inégalités
- N° 79 Travail et formation

### Année 2010

- N° 78 Apprendre et conscientiser
- N° 77 L'ingénierie de formation pour les publics adultes migrants
- N° 76 Apprentissage du français par les migrants
- N° 75 Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants 2ème partie

- N° 74 Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants –1ère partie
- N° 73 Le plurilinguisme est-il un facteur d'intégration?
- N° 72 Comprendre la discrimination pour mieux la combattre
- N° 71 Conjuguer théorie et pratique dans la lutte contre les discriminations

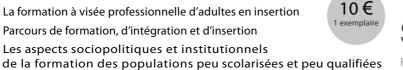
- N° 70 Le français professionnel
- N° 69 L'insertion des migrants par le l'éducation, la santé et le logement
- N° 68 Le dialogue interculturel : une nécessité pour mieux gérer la diversité
- N° 67 Alphabétisation et hétérogénéité du public

### Revue Savoirs & Formation Recherches & Pratiques

- N° 1 Littéracie et alphabétisation des adultes
- $\blacksquare$   $\mbox{N}^{\circ}$  2 La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion

■ N° 4 - Les aspects sociopolitiques et institutionnels

■ N° 3 - Parcours de formation, d'intégration et d'insertion





Nom :			
Adresse:			
	Code Postal :	Ville :	
Email:			
☐ Je souhaite m'abonner pour 1 an (4 Savoir & Formation + En cadeau pour mon abonnement, je choisis le numéro gr		-	
☐ Je souhaite commander les n° suivants :			_ =€
Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI  Bon de commande à envoyer à : AEFTI Fédération - 16, rue	de Valmy 93100 Montre	uil	

Conformément à la loi informatique et Liberté n° 78-17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à la Fédération AEFTI.

Association loi 1901 déclarée à la Préfecture de Paris le 25 octobre 1971 - Puis à la Préfecture de Bobigny le 5 juillet 1988 sous le n° 1988-05915 SIRET: 306 616 830 000 56 - Code NAF 8899B - 11 93 03 791 93





10€

### SOMMAIRE



### 8 L'ACTU EN BREF

Le projet de loi relatif au droit des étrangers Sophie Etienne

### 12 témoignage

M. Traoré et moi Victoria Iglesias

### 15 interview

Associations en quête d'un nouveau modèle Léa Bouaroua

7 dossier 1 LA PARTICIPATION

37 dossier 2 **CRÉATION D'OUTILS** 

55 LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS



n° 92-93





## Appel à contributions pour le n°94 de la revue d'interface des AEFTI : Savoirs et Formation

### LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS

La discrimination consiste à traiter de manière différente dans des domaines comme le logement, l'emploi ou l'éducation, des personnes en fonction de leur origine, sexe, situation de famille, lieu d'habitation, apparence physique, état de santé, mœurs, âge, opinions... Depuis longtemps, la fédération des AEFTI lutte contre toute forme de discrimination.

Nous souhaitons consacrer le numéro 94 de notre revue à cette thématique et nous vous encourageons à nous envoyer vos articles, témoignages, illustrations, outils de lutte contre les discriminations.

Les contributeurs veilleront à produire des articles de 15 000 signes (espaces compris) maximum. Ils joindront à leur contribution leur nom, prénom, fonction ainsi que leurs coordonnées postales, téléphoniques et électroniques et une photographie d'eux-mêmes et des illustrations de leur article en format JPG.

Les propositions devront parvenir à la Fédération AEFTI au plus tard LE 10 OCTOBRE 2014 par courriel à : federation@aefti.eu et sophie.etienne@aefti.eu

Merci de préciser dans l'objet du message :

« Proposition d'article pour Savoirs & Formation n°94 »

NB: Nous avons également lancé un appel à contribution permanent pour alimenter notre rubrique spécifique dans la revue, par ailleurs, nous avons lancé un concours <a href="http://aefti.eu/grand-concours-decriture-2014-lutte-les-discriminations/">http://aefti.eu/grand-concours-decriture-2014-lutte-les-discriminations/</a> dont les lauréats verront publier leurs productions dans ce numéro. Nous allons également proposer une plaquette de communication sur ces questions et vous pouvez choisir de mettre en place, grâce à l'AEFTI, des formations spécifiques liées à la lutte contre les discriminations.

cf. http://aefti.eu/nos-formations/

## BILLET D'HUMEUR

### Lettre ouverte

par la Fédération AEFTI

Née en 1971, par la volonté de militants de lutter contre les discriminations et pour l'égalité des droits, la fédération AEFTI voit aujourd'hui son existence remise en cause. Notre fédération et ses associations membres, ont une mission d'utilité publique.

Pourtant, depuis plusieurs années, les financements se réduisent comme peau de chagrin, de conventionnements pluriannuels à conventionnements annuels, nous continuons à nous battre pour permettre à nos publics cibles (migrants adultes) de bénéficier de formations de qualité et pour doter les formateurs d'outils et de formations nécessaires à l'exercice de leur métier.

Pourtant, chaque année, nous tremblons de savoir si oui, ou non, nous serons financés.

Les financements de la DAEEN sont désormais annuels et portent sur une année civile. Afin de réaliser les actions avec suffisamment de temps, nous sommes bien obligés de les démarrer dès janvier. C'est ce que nous avons fait pour nos actions habituelles : construction d'outils de formation, professionnalisation des acteurs de la formation et de l'insertion, travail sur nos deux revues : Savoirs et formation et Savoirs et Formation Recherches & Pratiques, fonction laboratoire du réseau. Afin de remédier au manque de trésorerie, nous avons dû faire un emprunt et sommes à l'œuvre depuis. Il nous a fallu attendre le 23 juillet pour apprendre finalement que notre principal financeur nous accorde moins de la moitié du financement prévu, et sur une seule de nos actions.

De fait, les actions engagées depuis janvier ne pourront pas être financées. Ceci fragilise notre structure. Ainsi, nous avons entamé très largement des actions et nous sommes engagés par exemple dans la construction d'un logiciel pour l'acquisition du français à l'oral pour les publics les plus difficiles à former (non lecteurs, non scripteurs, non scolarisés antérieurement, ne parlant et ne comprenant pas le français). Ce projet, réalisé en partenariat avec d'autres structures ne pourra probablement pas voir le jour. Il en est de même de la revue scientifique : SFRP, qui implique de nombreux universitaires et qui, dans le paysage de la formation est l'une des seules, pour ne pas dire la seule, à faire le lien entre la recherche et le terrain.

l out le secteur associatif est en souffrance, il est pourtant le seul à être en mesure de tisser des liens de proximité, à faire bouger les lignes, à lutter contre les discriminations et pour le vivre ensemble. Les aides de l'Etat garantissent la qualité de la prestation et la continuité des activités d'utilité publique. Faudra-t-il que ce travail, relève de fonds privés désormais?

La situation actuelle des associations qui ont pu survivre aux séismes de ces dernières années est devenue intenable et fait craindre le pire pour l'avenir de la « cohésion sociale ». La fédération, comme à son habitude fera de son mieux pour honorer ses engagements non pas seulement vis-à-vis de ses financeurs et partenaires mais aussi et surtout, vis-à-vis des publics.

Si vous vous sentez concernés contactez-nous 01 42 87 02 20 federation@aefti.eu



## L'ACTU EN BREF

### LE PROJET DE LOI RELATIF AU DROIT DES ÉTRANGERS



Sophie Etienne

Directrice de la Fédération AEFTI

Le 23 juillet dernier, Bernard Cazeneuve, nouveau Ministre de l'Intérieur proposait un projet de loi relatif au droit des étrangers : (sources : http://www.immigration.interieur. gouv.fr/Info-ressources/Actualites/L-actu-immigration/ Les-projets-de-loi-relatifs-au-droit-des-etrangers), également N°2872 des ASH pp 5-6

Plusieurs dispositions portent sur l'accueil et l'intégration des étrangers régulièrement admis au séjour, sans que I'on ne sache encore avec quels moyens humains et matériels. Nous rappelons ici la situation difficile que vivent les associations et centres de formation tels que les AEFTI. Nombreuses sont les structures qui ont disparu ces dernières années et particulièrement cet été faute de financements suffisants pour mener à bien des actions d'utilité publique permettant la cohésion sociale.

Concernant le nouveau parcours d'intégration pour les primo-arrivants, dès le mois de février, le gouvernement, dans sa feuille de route, indiquait qu'il souhaitait renforcer le niveau de langue requis et redéfinir les missions de l'OFII, l'intéressée devrait désormais conclure un nouveau contrat définissant son parcours d'intégration qui inclut une « formation civique sur les valeurs et institutions de la République, les droits et devoirs liés à la vie en France et la connaissance de la société française » ainsi qu'une formation linguistique pour l'obtention d'un niveau de compétence plus large. Pour ce faire, la feuille de route préconisait une orientation vers les services de droits communs. L'objectif fixé par la feuille de route était d'accompagner chaque nouvel arrivant dans un parcours de formation linguistique allant au niveau A1 sanctionné par le DELF au terme de la première année et un niveau A2 au terme de 5 années. De fait, cette approche conditionne encore l'obtention des titres de séjour à un niveau de connaissance suffisant de la langue : A2 selon le CECR. La notion de progression, de porte folio, telle

que nous l'avions préconisée dans les groupes de travail permettait la souplesse d'une formation adaptée aux situations communicatives effectives, en contexte. La notion de niveau de langue et de sanction par un diplôme nous apparait limitée voire dangereuse dans la mesure où les personnes risquent davantage de préparer un diplôme qu'une communication dans le cadre d'un « vivre ensemble ».

Ainsi, la délivrance de la carte de résidence sera-t-elle subordonnée à deux obligations : l'assiduité aux formations (civiques et linguistiques) prescrites dans le cadre de son contrat personnalisé et « ne pas manifester son rejet des valeurs de la République ».

Ce projet vise également à mettre en place de nombreuses mesures visant à lutter contre l'immigration irrégulière. sophie.etienne@aefti.eu

Nous publions ici des éléments comparatifs extraits du dossier de presse :



DIRECTION GENERALE DES ETRANGERS EN FRANCE

DOSSIER DE PRESSE

Le projet de loi relatif au droit des étrangers

Juillet 2014



### Le projet de loi relatif au droit des étrangers Dossier de presse - Juillet 2014

### Les trois objectifs du projet de loi relatif au droit des étrangers en France :

- Savoir accueillir et intégrer ceux qui ont le droit de nous rejoindre ; la France n'est pas une terre d'immigration massive ; ses flux migratoires actuels, rapportés à sa population, la placent dans la moyenne basse de l'OCDE (0.3%). Cette immigration obéit à des droits, comme dans tous les grands Etats de droit et toutes les démocraties. Notre devoir, c'est d'accueillir dignement les personnes étrangères et, dès lors qu'elles peuvent rester, de leur donner tous les outils d'une intégration réussie ; il n'y a pas, en la matière, d'immigration subie.
- Savoir attirer les mobilités de l'excellence, de la connaissance et du savoir : la France terre des arts, des universités, de la culture, de la connaissance, ne doit plus jamais être une terre repliée sur elle-même. La circulaire Guéant qui fermait les portes aux chercheurs et universitaires, les restrictions à la délivrance du droit au séjour pour les étrangers talentueux, c'est terminé.
- Savoir lutter contre les flux migratoires irréguliers, dans le respect des droits des migrants : toutes les études le soulignent, nous ne combattons pas assez efficacement les filières clandestines. La majorité précédente avait une politique du chiffre qui a produit de très mauvais résultats, en privilégiant les éloignements faciles, coûteux et inutiles (comme les retours aidés de ressortissants communautaires) plutôt que des mesures plus exigeantes. Ainsi, les éloignements contraints hors de l'Union européenne ont été divisé par trois entre 2006 et 2011. Or, il ne peut pas y avoir de droit au séjour sans sanction du séjour irrégulier.

### Qu'est-ce qui va changer?

Avant la loi	Après la loi	
Intégration	Intégration	
Un contrat d'accueil et d'intégration d'une durée d'un an	Un parcours d'accueil et d'intégration dont la durée pourra aller jusqu'à 5 ans	
Un niveau de langue à atteindre trop faible (A1)	Le renforcement du niveau de langue : des cours pouvant permettre d'aller vers le niveau A2 au bout de 5 ans	
	Un renforcement de l'OFII pour faire un diagnostic social de l'étranger et le conduire vers des prestations de droit commun ou spécifiques, renforcées par les crédits d'intégration du ministère de l'intérieur	
Une sanction disproportionnée : le non renouvellement du titre de séjour	Une incitation forte à l'intégration : la délivrance de la carte pluriannuelle	



### LE PROJET DE LOI RELATIF AU DROIT DES ÉTRANGERS

Avant la loi	Après la loi
Carte de séjour pluriannuelle	Carte de séjour pluriannuelle
Très peu de cas de délivrance de cartes de séjour pluriannuelles  Les étrangers doivent renouveler annuellement leur titre de séjour jusqu'à l'obtention d'une carte de résident	Tous les étrangers présents régulièrement depuis un an pourront avoir accès à une carte de séjour pluriannuelle. Sa validité pourra durer de 2 à 4 ans A l'issue de cette carte l'étranger aura accès à une carte de résident de 10 ans
Il en résulte :	
- 5 millions de passages annuels en préfecture pour 2,5 millions d'étrangers, des files d'attente ;	
- Des difficultés à s'intégrer (accès à l'emploi, au logement, au crédit plus difficile avec un titre précaire)	
Mobilité des talents	Mobilité des talents
Actuellement plus de 6 titres concernent les talents. Ils ne trouvent pas leur public : certains titres ne sont quasiment jamais délivrés (carte compétence et talents : mois de 300 délivrances annuelles, carte contribution économique exceptionnelle : 7 cartes délivrées en tout depuis 2008)	Un titre unique <b>le passeport talents</b> , avec des conditions de délivrance élargies  Une durée de 4 ans, pour l'étranger et sa famille.  Des démarches administratives simplifiées
Les règles sont différentes en fonction de chaque titre pour la durée du titre, les conditions de séjour de la famille	
Obligation pour les étrangers effectuant de courts séjours de moins de trois mois pour une activité salariée (artistes en tournée, par exemple) d'obtenir une autorisation de travail. Délivrée dans 97% des cas	Fin de l'autorisation de travail pour les salariés qui viennent en France moins de 3 mois
Etrangers malades	Etrangers malades
Actuellement, l'étranger doit démontrer que les soins dont il a besoin sont complètement absents au pays d'origine L'avis médical est rendu par un médecin de l'ARS, décidant seul, avec une très forte hétérogénéité (de 30 à 99% d'acceptation selon les médecins)	L'étranger devra démontrer que le système de santé publique de son pays d'origine n'est pas en capacité de lui fournir les soins dont il a besoin. Il ne suffit pas que les soins existent, il faut qu'ils soient accessibles dans son pays. L'avis sera rendu par un collège de médecins de l'OFII, indépendant, ce qui garantira une uniformité des avis rendus



### LE PROJET DE LOI RELATIF AU DROIT DES ÉTRANGERS

Interdiction de retour et de circulation	Interdiction de retour et de circulation
Pas de possibilité d'interdire le retour d'un étranger européen ayant commis des troubles graves à l'ordre public ou ayant abusé de la liberté de circulation	Possibilité pour le préfet d'interdire pendant un à trois ans le retour en France de ressortissants européens ayant commis des troubles graves à l'ordre public ou en situation d'abus de droit
Pas d'obligation pour le préfet d'interdire le retour dans l'espace Schengen (pour 1 à 3 ans) d'un non européen éloigné (contraire à la directive retour)	Obligation pour le préfet d'interdire le retour des étrangers non communautaires éloignés pour les motifs les plus graves (rédaction conforme à la directive)
Assignation à résidence	Assignation à résidence
Faible efficacité de ce dispositif : la loi ne décrit pas les modalités d'intervention des forces de l'ordre (pour amener l'étranger au consulat, pour pénétrer au lieu d'assignation)	La loi fait de l'assignation à résidence la mesure de droit commun de contrainte avant éloignement
1 600 assignations à résidence en 2013 contre plus de 20 000 placements en rétention	Elle sécurise l'intervention des forces de l'ordre pour escorter l'étranger au consulat ou pour pénétrer, sous le contrôle du JLD au domicile de l'étranger
Accès des journalistes aux centres de rétention et zones d'attente	Accès des journalistes aux centres de rétention et zones d'attente
La loi ne prévoit rien ; dans les faits les journalistes ne parviennent pas à accéder aux centres de rétention et zones d'attente	La loi crée un droit d'accès des journalistes avec une procédure d'autorisation. Le refus d'autorisation devra être motivé
Lutte contre la fraude	Lutte contre la fraude
Pas de droit de communication pour les préfectures	Création d'un droit de communication des préfectures : comme l'administration fiscale ou sociale, les préfectures pourront obtenir communication de documents ou d'informations
	d'autres administrations, si elles ont des doutes sur l'authenticité des documents produits
Amendes contre les transporteurs	Amendes contre les transporteurs
Faibles amendes contre les compagnies aériennes qui transportent des irréguliers sans effectuer leurs obligations de contrôle	Doublement des amendes prévues actuellement

# TÉMOIGNAGE

### MONSIEUR TRAORE ET MOI

ou le parcours d'un malien, la quarantaine, reconnu travailleur handicapé, post-alpha dans l'univers du bilan de compétences



Victoria Iglesias
Consultante en bilans de compétences salariés

Formatrice linguistique / insertion professionnelle

Jeudi 28 mars 2013, 14 h00, je reçois M. TRAORE pour un entretien d'informations sur le bilan de compétences.

En tant que salarié, M. TRAORE est en droit de faire le point sur son parcours professionnel, c'est-à-dire de mettre au jour ses compétences, ses aptitudes et motivations pour définir un projet professionnel ou de formation tel que le prévoit le code du travail. Mais M. TRAORE n'est pas un salarié lambda, il est post-alpha.

Dès le début de l'entretien M. TRAORE me fait part de ses difficultés à lire et à écrire, de ses inquiétudes quant à son devenir professionnel, de sa maladie, ses arrêts de maladie et surtout de son envie de ne plus être obligé de faire des « ménages ».

Il aspire à autre chose, mais quoi ? Toute la question est

Je lui explique alors les étapes du bilan de compétences, les modalités de prise en charge et la finalité. Au fur et à mesure, je lis dans son regard toutes ses inquiétudes, cette honte de ne pouvoir s'exprimer correctement, de ne pas pouvoir remplir la fiche de renseignements.

Je le questionne sur son parcours, il me répond par monosyllabes, de peur que je ne le juge.

Alors je lui parle de mon parcours : « je travaille depuis 25 ans dans la formation. J'ai démarré en donnant des cours d'alphabétisation... »

« Ouf! » Semble-t-il me dire... « Enfin quelqu'un qui ne me jugera pas parce que j'ai du mal à lire et écrire. »

Je lui explique que s'il le désire, il peut aller voir d'autres prestataires de bilans.

« Non! Non! Je veux le faire avec vous.» me crie son regard. Je lui indique comment se procurer le dossier de prise en charge et ce qu'il faut demander.

Une semaine plus tard, le 05 avril, M. TRAORE revient pour que je l'aide à compléter le dossier. Il a déjà rempli tout le paragraphe consacré à son identité, reste que des éléments plus techniques sont incompréhensibles. Je lui explique et valide avec lui ce que je vais remplir... Il repart confiant, rassuré.

### 07 juin, premier rendez-vous officiel.

La prise en charge du bilan de compétences a été acceptée, le travail d'exploration va pouvoir commencer. Oui ? Mais de quelle façon ? Si effectivement M. TRAORE, une fois en confiance, s'exprime correctement, de quelle façon vais-je m'y prendre pour lui faire produire, expliciter ses compétences, ses qualités, ses centres d'intérêts... D'habitude, j'utilise des supports écrits, de type questionnaires parce que plus facilitateurs pour libérer la parole, là je ne peux pas.

Alors je cherche, j'explore ce qui existe : trop compliqué, pas adapté à un adulte, trop connoté orientation professionnelle pour lycéens.

Je décide de suivre mon instinct : tant pis pour les supports, tant pis s'il ne produit pas, je privilégie l'échange et ça marche... Au fil des entretiens j'en sais plus sur le passé, les rêves et blessures de M. TRAORE que n'importe lequel des questionnaires. Un vrai rapport de confiance s'est instauré entre nous... Je le questionne sur les tâches qu'il exécute, je prends des notes ; je lui explique comment les exprimer de façon plus professionnelle. Il veut écrire ces mots pour les retenir, alors je lui fais un modèle. Je vois que sa graphie est approximative, j'écris sur son cahier l'alphabet en lettres cursives. Il s'applique. Il gomme souvent. Il refait les tracés, d'abord maladroitement puis avec plus d'assurance.

Il sourit, il s'excuse aussi de sa maladresse.

Nous faisons le point en fin de chaque séance, je lui explique ce que nous ferons la fois suivante.

Au fur et à mesure, j'introduis davantage de vocabulaire spécifique et professionnel : je lui donne une liste de qualités professionnelles, des fiches métiers et lui demande de les lire à haute voix afin que je puisse valider son degré de compréhension. Je rectifie la prononciation si nécessaire. D'une semaine à l'autre, je vérifie s'il intègre les données.

M. TRAORE me touche parce que, bien que conscient de son niveau en français, il n'a jamais baissé les bras : il « lit » la presse chaque matin, parfois il ne comprend pas tous les mots mais il capte l'idée principale et cela lui suffit. Il regarde tous les reportages à la télévision sur les animaux, les planètes, l'histoire.

Père de famille de 3 enfants, il est très présent : il leur prépare le petit déjeuner, accompagne les plus grands à l'école puis la petite dernière à la crèche. Je lui demande de m'écrire leurs prénoms et de me donner leurs dates de naissance : M. TRAORE n'est pas peu fier : il me sourit, ses yeux pétillent !

Et puis, un matin il m'explique ce qu'il a vécu professionnellement, et là il ne sourit plus du tout : 10 ans avec le même employeur, l'exploitation, les cadences infernales, la perte de conscience sur le lieu de travail, la non-assistance à personne en danger, les épisodes hémorragiques, le coma, les maux de têtes à répétition, l'intervention, le traitement... Il sait qu'il ne peut pas continuer, qu'il ne veut plus retourner travailler dans ces conditions. Il ne souhaite pas non plus faire de « cadeau » à son employeur en démissionnant... Mais c'est « dur » tellement « dur » que parfois il envisage le pire... Alors je me renseigne sur les possibilités. Il a rendez-vous avec la médecine du travail pour juger de son aptitude à reprendre son poste, je lui conseille de sortir de sa réserve coutumière et d'enfin parler : peu importe si la grammaire n'est pas respectée, la syntaxe approximative, ce qui compte c'est qu'il alerte sur ses conditions de travail et ça marche. Un licenciement pour inaptitude est prononcé, il est enfin libéré. Il peut enfin se reposer, laisser derrière lui ses années de souffrance.

Il s'inscrit comme demandeur d'emploi, la conseillère lui enjoint de ne pas rechercher d'emploi, de prendre le temps de se remettre.

Il s'inscrit à des cours de quartier en alphabétisation, 2 fois par semaine, près de chez lui.

Début janvier 2014, il est parti 1 mois pour le Mali pour profiter de sa famille qu'il n'avait pas vu depuis plus de 3 ans.

Je pense souvent à M. TRAORE car combien comme lui n'osent pousser la porte des centres de bilans de compétences de peur de se faire « jeter » parce qu'ils ont des difficultés en français ou tout simplement parce que considérés comme non lecteurs, trop de consultants ne prendront même pas la peine de les accompagner. Ils sont sûrement nombreux, beaucoup trop nombreux.

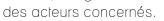
Cela fait plus de 8 ans que j'accompagne des salariés dans le cadre des bilans de compétences salariés : si chaque aventure est différente, celle de M. TRAORE est unique.





Ce numéro rassemble plusieurs articles portant sur les dimensions institutionnelles et politiques de la formation de base d'adultes en parcours d'insertion.

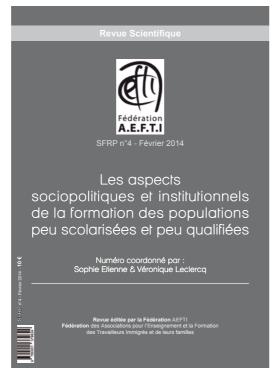
Les auteurs à partir de données recueillies dans plusieurs régions de France et dans un canton suisse interrogent les transformations récentes de ce secteur de formation d'adultes marquées par des formes nouvelles de pilotage et de structuration. Ils en analysent également les impacts sur les terrains de formation : pratiques de formation, organisations de travail dans les organismes et les associations, caractéristiques des offres de stages, modèles de référence dans la conduite des





**ell** 

## Le n° 4 de la Revue Scientifique



N°4 Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées

N°3 Parcours de formation d'intégration et d'insertion La place de la compétence culturelle

N°2 La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion Champs, outils, expériences

N°1 Littéracie et alphabétisation des adultes

Questions théoriques, andragogiques et didactiques

### **BON DE COMMANDE**

A envoyer avec votre règlement à la Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI				eti)	
Nom		Prénom		Fédération A.E.F.T.I	
Adresse					
Code postal	Ville	Email:	@		
Je commande	□ N°1 Littéracie et alpha			exemplaires	
Frais de port	☐ N°3 Parcours de form	sée professionnelle d'adultes en insertion nation d'intégration et d'insertion	en	exemplaires	
offerts!	•	ciopolitiques et institutionnels de la cions peu scolarisées et peu qualifiées	en	exemplaires	
	<b>Total: 10 €</b> x exemp	olaires = €			
Date (obligatoire)	· L _ L _ Signatu	re (obligatoire) :			

! Nouveau numéro!



## INTERVIEW

### ASSOCIATIONS EN QUÊTE D'UN NOUVEAU MODÈI F

### Questions à Léa Bouaroua

Consultante en ingénierie de projet et de formation.

Parallèlement aux diminutions des subventions publiques, le secteur privé, avec ses exigences, intervient de plus en plus dans le financement du monde associatif. Quelles sont les implications de cette nouvelle donne quant au modèle et à l'autonomie des associations ? Léa Bouaroua, consultante en ingénierie de projet et de formation et auteure d'une étude sur l'impact des stratégies orientées vers la recherche de financements privés sur les identités d'associations, répond à nos questions.

### Savoirs & Formation : Les associations sont régies par une loi de 1901. Selon vous, sont-elles adaptées aux réalités actuelles ?

Léa Bouraoua : Les associations sont des sources constantes d'innovation, en particulier dans le cadre des actions socioculturelles et des réponses inclusives aux problématiques sociétales. Les mutations de ce secteur, ainsi que le contexte économique, social et politique global, catalysent cette inventivité autant qu'elles la menacent. La crise crée des besoins socioculturels auxquels les associations sauraient répondre, sans donner accès aux ressources qui permettraient de les mettre en place durablement.

### S & F: De plus en plus d'associations se tournent vers le secteur privé, notamment via les fondations d'entreprises, pour trouver des ressources. Quelles sont les nouvelles relations public/privé et leurs implications?

L. B. : Le secteur privé devient un acteur essentiel de la solidarité, puisqu'il est à même de la financer. Pourtant, les finalités de ces structures, autant que leurs membres, ne sont pas traditionnellement orientés vers ces axes socioculturels. Cela crée, au sein du secteur privé des opportunités, mais aussi une forme de responsabilisation qui peut être perçue comme positive (la Responsabilité Sociale des Entreprises et l'Economie Sociale et Solidaire).

Les financements publics se réduisent de plus en plus, ou prennent des formes très liées au secteur privé. La différenciation se fait difficile, lorsque les financements de l'état prennent la forme de défiscalisation du mécénat, ou encore d'appel d'offre mettant en concurrence associations et entreprises, et les positionnant comme des prestataires.

Cela amène les financeurs à se repositionner en termes de dons, de charité, et appuie sur la responsabilité morale individualisée. La solidarité regagne un fonctionnement caritatif inspiré d'un certain imaginaire religieux. Le privé, individuel comme collectif (entreprises et fondations),

devient responsable du bien commun et de sa distribution. Cela se traduit par la défiscalisation du don, nouvelle forme de redistribution des richesses, l'Etat intervient de plus en plus de manière indirecte avec des mesures incitatives.

### S & F : Au-delà du désengagement de l'Etat, qu'est ce qui justifie et motive le développement du financement

L. B.: Du point de vue du financeur, au-delà des avantages fiscaux, le soutien de structures citoyennes est très valorisable. En termes de communication, cela permet d'incarner ou de justifier les valeurs qu'il revendique. En outre, le soutien à des projets associatifs permet de mobiliser son personnel et ses administrateurs autour de ces dites valeurs, de redynamiser les ressources humaines, de favoriser la cohésion interne. En termes de management et de communication interne, c'est un outil au service de la conduite du changement. Lorsqu'il s'agit d'entreprises marchandes, d'aucuns considèrent le mécénat comme un levier de relégitimation dans un contexte où l'injonction à la moralisation du capitalisme remet leurs fonctionnements

### S & F: L'entrée en jeu de ces acteurs crée-t-elle des exigences nouvelles?

L. B.: Ils ont des attentes spécifiques. En premier lieu : la convergence entre l'intérêt du porteur de projet et les objectifs déterminés par les orientations définies par chaque structure. Les projets doivent répondre à des besoins territoriaux identifiables, avoir un impact concret tel que la création d'emploi, la mise en place d'outils liés à la responsabilité environnementale, la pérennisation de la structure. Les associations doivent également construire des partenariats opérationnels en mettant en avant leur valeur ajoutée sur l'action, coordonner les partenaires, répondre à des besoins administratifs en fournissant un ensemble de documents (compte de résultat, bilan, liste des administrateurs, statuts juridiques, agréments, etc.), réaliser des comptes rendus d'activité, bilan comptables...

Cachet de l'organisme (obligatoire pour les organismes) :

S'impose alors une réelle culture de l'évaluation, issue des méthodologies de management par projet, avec une planification, la mise en place d'indicateurs, d'outils de suivi...

### S & F: Entre bailleurs publics et privés, les associations peuvent-elles préserver leur identité tout en répondant à des exigences variées ?

L. B. : La complexité pour trouver les financements nécessite de dédier des moyens spécifiques à la recherche de fonds et à la communication. En étant sur un système complexe et diversifié, il faut, en effet, être en mesure de répondre au registre des attentes spécifiques à chaque type de financeur ou de contributeur. Un plan de communication apparait nécessaire pour à la fois créer une image cohérente tout en s'adaptant aux rhétoriques et aux exigences de chacune des parties prenantes. La stratégie de recherche de financement est éminemment communicationnelle, elle nécessite des listes de diffusions, des actions de lobbying, des supports de communication harmonisés avec une charte graphique, voire l'embauche d'un chargé de développement et/ou de communication. L'indépendance est garantie par la diversité des financeurs. Les structures se voient contraintes de se différencier et donc de construire un discours, une stratégie de communication, concernant leurs actions, ce qui n'est pas leur vocation première. Le grand enjeu communicationnel est de savoir associer un discours cohérent avec l'objet social pour lequel milite la structure et son identité. en préservant la relation avec le financeur, c'est-à-dire en satisfaisant les attentes et besoins du partenaire.

### S & F: Au final, le modèle associatif, tel qu'on le connaît, n'est-il pas en danger?

L. B. : Si le modèle actuel semble courir à sa perte, c'est sans doute parce que la stratégie nécessaire pour faire face à la conjoncture crée une crise identitaire au sein des structures. Car l'association qui apporte des réponses à des citovens, se voit contrainte d'adapter à la fois ses discours, mais aussi ses modalités d'actions afin de répondre aux enjeux de ses financeurs. L'acteur central n'est plus ici le citoyen, mais le bailleur. L'association demeure-t-elle alors légitime en l'état ? Réinterroger le modèle suppose de repartir de l'identité associative, construite autour de la citoyenneté. Il faut alors redonner du sens aux actions en validant l'expertise de terrain et la parole du citoyen.

Tout nous pousse à croire que les stratégies de recherche de financements (en particulier privés) ont poussé les associations socioculturelles à mettre en cause leur identité forgée dans une histoire riche, liée à l'intérêt général, mais aussi à l'expression citoyenne des opinions contradictoires avec les détenteurs du pouvoir : acteurs politiques et marchés financiers. Pour ce faire, les structures tendent à un idéal d'autonomie, qui implique une forme de marchandisation, par l'autofinancement (vente de prestations), l'adaptation aux enjeux commerciaux des financeurs, ou le financement participatif.

### S & F: Quels sont aujourd'hui la place et le rôle de l'association dans une société en mutation ?

La position de l'association en fait l'organisme le plus apte à s'intégrer dans des alliances (ou à les créer) autour d'objectifs communs. Ces alliances permettent de donner aux bénéficiaires un rôle sociétal décisif et ouvrent une réflexion autour d'une nouvelle forme de société civile où l'engagement des partenaires et des financeurs a un rôle renouvelé. Les associations socioculturelles peuvent réinvestir et animer l'espace public entendu dans sa nouvelle dimension, en intégrant les espaces virtuels collaboratifs et participatifs ainsi que les réseaux sociaux. C'est donc une forme de communication participative venue du terrain qui émerge, ou gagne de l'espace. Mais son financement demeure la grande inconnue.

un grand merci

pour ses illustrations dans cette revue







Retrouvez-le également sur Facebook : les délires d'Olive



## DOSSIER 1

### LA PARTICIPATION

Catherine Riuffin Beck convoque plusieurs disciplines d'interventions, et interroge : comment en prenant appui sur l'ADVP (aide au développement vocationnel et Personnel), permettre aux apprenant de s'engager dans la résolution de problèmes qu'ils connaissent bien ? Il s'agit de mettre en place des activités réflexives sur leurs propres situations d'apprentissage, ainsi « le sujet change de statut, passant de déterminé à déterminant, d'analysé à analyste, d'objet d'étude à acteur social »

Eve Gagnon travaille avec des enfants, mais les principes qu'elle met en œuvres nous semblent transférables aux adultes : comment à travers une activité d'éveil aux langues, redonner du pouvoir aux apprenants ?

Wajiha Smaili propose ici son second article (voir numéro 91 de SF), elle s'interroge : comment permettre la participation collective à travers une activité fréquemment utilisée en classe ; l'exposé, est un procédé qui conduit parfois/souvent à une participation à sens unique. Ici, l'auteure nous propose des pistes pour impliquer la classe entière. « La gestion participative équilibre entre trois pôles, enseignant, apprenant et enseignement », l'apprentissage coopératif est le travail en équipe dont les membres ont un but commun qui exige le partage des ressources, la responsabilité individuelle où chacun fait sa part pour assurer l'atteinte du but » collectif. « Chaque membre du groupe a un rôle à jouer ».

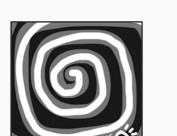
Emmanuel Letourneux, tout comme Catherine Ruffin, Beck met en avant l'expertise des apprenants, il valorise leurs propres stratégies pour développer un outil commun. L'esprit dynamique, clairvoyant et créatif de deux jeunes ouvre la voie pour la création de passerelles entre l'école et les parents adultes non familiarisés avec les espaces numériques ni avec la langue écrite.

Virginie Polge-Loi interroge sur l'efficience de l'approche du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) relativement à certains critères jugés comme des compétences attendues dans le cadre de l'apprentissage des langues. En effet, des savoirs être présentés comme objectifs pédagogiques ont-ils réellement leur place dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures ?

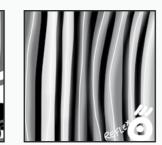
A propos du CECR, nous recommandons de relire l'excellent livre de notre ami, Bruno Maurer publié en septembre 2011 : Enseignement des langues et construction européenne : Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante.

Sophie Etienne









- 16 - S&F n°92-93 avril mai juin / juillet août septembre 2014

### LA CONNAISSANCE DE SOI COMME APPUI À LA PRO ACTIVITÉ DANS LES APPRENTISSAGES



Catherine Ruffin-Beck

Docteur en Psychologie, consultante en RH, Maître de conférences associée (PAST) en sciences de l'éducation

> Proféor - CIREL Université de Lille 3 Pont de boi - 59650 Villeneuve d'Ascq ruffin.catherine@free.fr

La réflexion et le travail effectués par tout apprenant dans le cadre d'une unité d'enseignement de type « projet personnel et professionnel » permet à ce dernier d'évoluer sur différentes dimensions. D'une part sur l'aspect connaissance de soi, vu sous l'angle de la capacité d'analyser sa propre situation (repérage de ses compétences), d'autre part sur l'aspect proactivité-dynamisation et enfin sous l'angle de la construction du devenir professionnel avec « emprise » sur les événements (capacité à agir dans diverses circonstances en restant acteur en devenant auteur de son parcours).

La construction de tout projet personnel et professionnel comporte trois étapes qui s'appuient sur le questionnement suivant « qui suis-je ? » - inventaire de mes compétences « où vais-je ? » - vers quoi je m'oriente professionnellement et « comment y aller ? » - les étapes à mettre en œuvre pour permettre la réalisation du projet. Renvoyant aux compétences, la recherche sur le soi s'intéresse à la façon de se définir (concept de soi), de s'évaluer (estime de soi) et de se présenter à autrui aussi bien qu'à soi-même (présentation de soi). Ces différentes composantes du soi permettent de répondre à la question « Qui suis-je ? ».

En permettant à l'apprenant de prendre du recul sur sa situation, la démarche de construction du devenir professionnel permet de reconsidérer alors les expériences antérieures en cherchant à faire un lien entre les différentes activités, y identifier les compétences mises en œuvre et définir une trajectoire professionnelle. Pour l'apprenant aussi, il s'agit de reconstruire une certaine unité de son parcours, de lui donner un sens et redonner ainsi de la valeur au travail réalisé.

### Du bénéficiaire au statut d'apprenant

La démarche proposée ne s'appuie cependant pas exclusivement sur cette relation triadique bénéficiaire-tuteur-contexte comme celle trouvée traditionnellement dans les situations d'apprentissages. Mais, une autre relation peut aussi être présentée : celle du bénéficiaire -apprenant-à son tour médiateur entre son itinéraire de vie et les compétences acquises. L'apprenant est bien celui qui peut rendre compte d'un vécu et qui s'interrogera par la même occasion sur ce parcours (étapes choisies ou subies selon les moments).

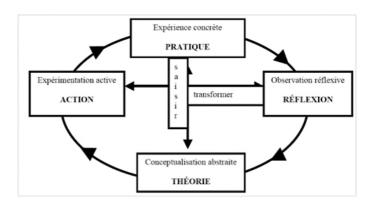
La question qui se pose alors est d'identifier ce qui favorise la valorisation, le renfort, l'émergence des savoirs, ressources, compétences et expériences de chacun, en faveur d'une intégration durable d'un univers socio-professionnel acceptable. Quelles pratiques privilégient une démarche de « socialisation professionnelle » susceptible d'accueillir et ancrer les apprentissages nouveaux, de préparer l'accès à l'emploi, ou de préserver l'employabilité ?

Les méthodes utilisées, inspirées des principes de la maïeutique (Goguelin 1994), visent à faciliter la découverte par les participants eux-mêmes des caractéristiques, non manifestes pour eux, de leur activité de travail, des déterminants proches. C'est sur l'analyse de ces

faits que les bénéficiaires peuvent se construire d'autres jugements, d'autres représentations. L'interrogation de Schön, Heynemand & Gagnon (1993) porte sur l'intensité et les modalités de la réflexion sur la pratique professionnelle dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes. Pour Aubret et Blanchard (2005), l'expérience fait partie intégrante des apprentissages ; nous passons de « la logique des compétences à l'analyse de l'expérience ». Il est entendu que la capacité d'apprendre de la personne ou « apprenance » (Carré, 2005) entre en jeu pour qu'une expérience laisse des traces durables en terme d'acquisition, l' « apprenance » désignant l'acte d'apprendre envisagé dans sa dynamique et ses composants.

Le bénéficiaire réalise alors dans un premier temps une démarche d'apprentissage à l'analyse de ses expériences qui suppose un accompagnement avec un conseiller et l'acquisition d'une méthodologie : c'est une démarche formative. Le tuteur apporte en outre un soutien méthodologique à la réalisation de ces opérations, notamment afin d'éviter les biais d'évaluation qui se traduisent en terme d'autosatisfaction ou au contraire d'auto-dépréciation. Toutefois, la démarche, ne pouvant réduire le potentiel de la personne à ce qu'elle a fait, intégrera ses évolutions, laissant une place à l'expression, à la réalisation de soi au travers d'actions nouvelles.

L'intégration psychologique revêt une importance capitale, elle consiste à mettre en rapport l'expérience actuelle, telle qu'elle est vécue et représentée, avec l'ensemble des expériences déjà organisées chez le sujet, de sorte que ce qui arrive puisse s'intégrer à son histoire, à sa continuité. Cette disposition semble liée préalablement au fait que l'individu percoit que la situation ou l'activité proposée rejoint une problématique qui est la sienne. Il faut donc qu'il se sente concerné, qu'il ait envie d'acquérir cette expérience et accepte d'engager la réflexion. Au travers de la recherche de sens (Malrieu 2003 ; Morin 1998, 1999). le bénéficiaire en recherche de signification reconstruit une certaine unité à son parcours en liant les expériences entre elles. Mezirow (2001) nous aide à comprendre les mécanismes d'un apprentissage par production de sens chez l'adulte grâce à un dialogue réflexif émancipateur.



Cycle d'apprentissage expérientiel (Lewin, 1951 ; Kolb, 1984)

Certains seront tentés de faire un lien entre une unité d'enseignement questionnant le devenir professionnel et les démarches de bilans de compétences, il s'agit bien de prestations distinctes. Néanmoins, les résultats d'études concernant les effets des bilans de compétences (connaissance de soi et proactivité) peuvent s'avérer éclairants (Ruffin-Beck C. 2007; Ruffin-Beck C., Lemoine C., Humez C. 2008).

La démarche de consolidation des compétences reposerait sur une « connaissance objectivée » de soi à laquelle doit s'ajouter une « connaissance objectivée de son environnement ». Cette démarche contribue à rendre le bénéficiaire auteur de ses choix et de son évolution. Pour Lemoine, 1994 « Le sujet humain n'est pas seulement scientifiquement déterminable, en tant qu'objet de connaissance, il est aussi capable de déterminer sa conduite, notamment à partir même des connaissances, scientifiques ou supposées telles, auxquelles il a accès ». Cette connaissance de soi serait en elle-même une compétence. Cet apprentissage revêt une importance capitale, dans une société qui met l'accent sur la formation tout au long de la vie. Cette dimension prend d'autant plus d'importance dans un monde professionnel en pleine mutation. En effet, il appartient à l'individu de s'adapter à ces changements. L'individu capable de trouver en lui les ressources par la capitalisation des savoirs acquis par les expériences vécues peut se gouverner avec une aisance plus grande. Il renforce son rôle d'auteur de son devenir professionnel.

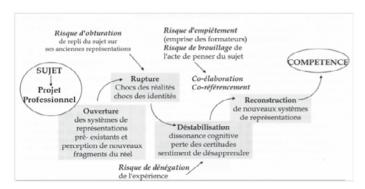
### L'apprenant : acteur et auteur de son parcours

La question de la place de l'individu dans la formation et l'orientation de carrières s'articule autour de deux axes de réflexion complémentaires : d'une part l'autonomie de ce dernier à se diriger qui relève d'un processus de formation, le sujet est auteur, d'autre part l'identification de ses compétences comme savoirs à acquérir. Perrenoud (2004) démontre qu'adosser la pratique réflexive aux sciences sociales constitue une condition de la professionnalisation, le bénéficiaire gagnant en compétences sur lui-même. Lorsqu'une personne réflexive prend sa propre action pour objet, elle la rattache nécessairement à l'analyse qu'elle a faite de la situation sur le vif et à celle qu'elle peut réaliser avec du recul. Elle cherche par exemple à comprendre pourquoi elle n'a pas perçu ou jugé pertinent tel élément dont, a posteriori, l'importance lui paraît évidente. L'objet de son analyse n'est pas alors la situation pour elle-même, mais la façon dont elle l'a perçue. Toute action étant située, il faut reconsidérer le contexte comme éclairant possiblement les choix réalisés. La réflexion sur l'action permet à l'individu réflexif de prendre mieux conscience de ses habitudes et parfois, de les faire évoluer.

### DOSSIER 1 LA PARTICIPATION

Quels sont dès lors les enjeux pour l'apprenant de la mise en œuvre de cette pratique réflexive et de son appropriation ? C'est l'acquisition d'une part d'une attitude ouverte, d'une éthique de la réflexion, d'autre part le développement d'un savoir-analyser et enfin l'appropriation de savoirs sur l'action, faisant fonction de grilles d'analyse.

A la question « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? », la réponse peut certes tenir compte des savoirs de base à maîtriser pour l'exercice de la fonction mais aussi, et d'un point de vue plus original peut-être, nous attirons l'attention sur le savoir dont ils font montre dans l'agir professionnel.



Les processus socio-cognitifs contribuent à construire la compétence (Olry 2007)

En conclusion, nous pourrions résumer les objectifs de la démarche en six opérations : dire, découvrir, structurer, réaliser, imaginer, rendre possible. Les principales phases de la démarche consistent en des expressions spontanées, une réflexion personnelle, des apports de connaissances plus théoriques à intégrer, des « exercices - travaux pratiques » à réaliser au cours de la formation et des échanges avec « l'extérieur », pour in fine être en capacité de construire des perspectives professionnelles et des dynamiques d'apprentissage associées.

LA CONNAISSANCE DE SOI COMME APPUI À LA PRO ACTIVITÉ DANS LES APPRENTISSAGES

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**Aubret, J. & Blanchard, S.** (2005). Pratique du bilan personnalisé *Paris : Editions Dunod.* 

Carré, P. (2005). L'apprenance. Paris : Dunod.

Goguelin, P. (1994). Dossier Projet Sciences Humaines, n° 39, 31.

**Lemoine, C.** (1994). Connaissance d'autrui, enjeu psychosocial *Publications de l'Université de Rouen, n°195.* 

**Malrieu**, **Ph** (2003). La construction du sens dans les dires autobiographiques, *Eres*.

**Mezirow, J.** (2001). Transformative Dimensions of Adult Learning traduit en français Penser son expérience, développer l'autoformation *Chronique Sociale*.

Morin, Estelle (1998). Le travail et la carrière en quête de sens. Actes du 9° Congrès international de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, Cap Rouge, Presses Interuniversitaires, Collection Gestion des paradoxes dans les organisations, 386 p.

Morin, Estelle (1999). Les réorganisations et le travail : aider les personnes à retrouver du sens, *Interactions*, 3 (1-é), 229-240.

Olry, P. (2007). Ingénierie des dispositifs d'alternance, CNAM.

Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, R. (1974). Développement vocationnel et croissance personnelle. Mc Graw-Hill.

**Perrenoud, Ph** (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de professionnalisation. *Education permanente n°160, 35 à 60* 

Ruffin-Beck, C. (2007). De la validation et l'appropriation des compétences à la construction d'une identité sociale et professionnelle Actes des journées « Compétences, emploi et enseignement supérieur », Université de Bretagne, Les champs libres : Presses Université Rennes 2.

Ruffin-Beck, C., Lemoine, C. & Humez, C. (2008). « Evolution de l'identité professionnelle à partir du bilan de compétences » In: Pettersen N., Boudrias, J.-B. et Savoie A. (Eds), Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail ? Actes du 15<sup>ème</sup> congrès international de psychologie du travail et des organisations, Québec, Presses de l'Université de Québec et AIPTLF, CD-ROM, 12 pages.

Schön, D., Heynemand, J. & Gagnon, D. (1993). Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

**Super, D.E** (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), Career choice and development (2<sup>nd</sup> ed. 197- 261). San Francisco: Jossey-Bass.



QUAND LA COLLABORATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVES AU CŒUR DE L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET LINGUISTIQUE MÈNE VERS L'EMPOWERMENT



Eve Gagnon MA Enseignante de 4° année immersion française

### Introduction

Il existe un manque de recherches présentant ce que de jeunes apprenants pensent des activités proposées dans le contexte de l'apprentissage collaboratif. Dans le cadre d'une recherche-action conduite auprès d'élèves de 9-10 ans d'une classe d'immersion en français d'une grande ville de l'Ouest canadien, un processus de collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves a été engagé autour d'activités didactiques. Ces dernières mettaient de l'avant la notion de diversité linguistique et culturelle afin de favoriser le travail participatif. La validation des voix des élèves entendues à travers le processus de collaboration et recueillies lors des périodes de rétroactions postactivités leur a ainsi permis de prendre en charge leurs apprentissages. Les apports pédagogiques de la collaboration ont été illustrés par de nombreux chercheurs dont Dagenais, Day & Toohey (2006), lesquelles affirment que ce serait grâce à la « participation in activities in communities using particular resources, that persons learn » (p.207). En effet, le travail collaboratif permet aux apprenants de puiser dans leur propre potentiel ainsi que dans celui de leurs coéquipiers. Dixon-Krauss (1996) souligne que « collaborative learning promotes acceptance of differences, whether those differences result from ethnic backgrounds or from handicaps » (p. 84). La préoccupation du corps enseignant à propos de la protection de la diversité et du caractère unique de tout apprenant requiert la mise en place d'activités visant à favoriser l'ouverture et l'acceptation. Ceci m'a amenée à explorer de nombreuses pistes pour observer si la collaboration avec l'enseignante et entre les pairs, le plus tôt possible dans la scolarité, pourrait favoriser l'ouverture à l'autre et à la diversité.

### ■ Démarche

Pour trouver des outils pédagogiques pertinents, j'ai examiné une variété d'approches d'enseignement, dont des activités d'Éveil aux langues, sachant que plusieurs recherches révèlent que ces dernières permettent de promouvoir une ouverture à la diversité (Armand, Maraillet, & Beck, 2004; Candelier, 2003; Maraillet & Armand, 2006; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2000). Les activités d'Éveil aux langues- EL ont pour objectifs principaux de « préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et de développer des attitudes positives face à la diversité, de reconnaître et de légitimer les langues d'origine » (Armand et al., 2004, p. 54). Le cadre de référence européen pour les approches plurielles – CARAP – (Candelier et al., 2013) inclut désormais l'EL dans ses approches. Ces activités constituaient un outil de prédilection pour créer une collaboration enseignante-élèves et élèves-élèves dans le but de favoriser l'ouverture à la diversité.

Dans un premier temps de recherche-action j'ai adapté des activités d'EL pour bien les cadrer à mes élèves. Dans un deuxième temps, j'ai sollicité la collaboration de ces derniers dans l'évaluation de la pertinence des activités. Enfin, j'ai utilisé leurs commentaires pour modifier à nouveau les activités qui allaient suivre en fonction de leurs rétroactions, avec la finalité de favoriser, par delà la participation à des activités didactiques, l'ouverture à l'autre et à la diversité culturelle et linguistique.

### DOSSIER 1 LA PARTICIPATION

Les activités choisies ont été développées dans des contextes, cultures éducatives et niveaux scolaires différents de ceux de mes apprenants. Bien que certaines activités (Armand et al., 2004; Perregaux et al., 2000) étaient adressées à des élèves de 9-10 ans, leurs variables faisaient en sorte que leur contextualisation était essentielle pour qu'elles deviennent des activités adaptées à mes élèves. Ainsi, la contextualisation des activités pédagogiques était d'autant plus importante lorsque, tel que l'expliquent Porquier et Py (2004) : l'apprentissage scolaire est lui aussi diversifié et qu'il ne reproduit pas le modèle uniforme et homogène qu'on lui prête parfois; [...] la frontière entre le dedans et le dehors de l'école n'est pas aussi claire qu'on le croit souvent : l'école n'est pas étanche, ses relations avec la société sont marquées autant par des continuités que par des ruptures (p. 11).

Pour cette recherche, j'ai modifié les activités pour mieux les adapter aux apprentissages en classe d'immersion, mais aussi, en tenant compte des réalités diverses à l'extérieur de l'école. C'est donc la notion de contextualisation discutée par plusieurs auteurs (Blanchet & Chardenet, 2011; Blanchet, 2009; Blanchet-Cohen, 2012; Porquier & Py, 2004) qui est devenue un élément central à l'engagement des élèves dans les activités pédagogiques collaboratives conduites dans ma classe.

### ■ Résultats

Durant les périodes de rétroactions post-activités, les élèves ont effectué des réflexions didactiques quant aux tâches qui leur avaient été présentées. Grâce aux commentaires des élèves j'ai remodifié toutes les activités dont l'activité « 3-Le Petit Chaperon rouge ». Pour cette activité, les élèves devaient associer la page couverture du conte à la langue. À leur demande, j'ai inscrit au tableau une liste de choix de réponses des langues présentes dans l'activité (en français et en anglais ainsi que leurs pays d'origine). Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani & Fernandez (2011) ajouteraient que « mettre l'enfant au centre, l'amener à découvrir le savoir par lui-même ou multiplier les références pour intégrer le point de vue minoritaire au savoir sont des postures questionnant la fonction de transmission de l'école et la notion d'antériorité des connaissances » (p. 35). Le fait de voir leurs propres opinions sollicitées et de se sentir écouté, ce sentiment d'empowerment discuté par Cummins (2001), Cummins et Early (2011), Freire (1970) ainsi que Sabatier (2011), a favorisé l'implication et l'engagement des apprenants non seulement lors de la rétroaction mais aussi dans la participation aux activités. Ces notions m'ont permis d'aller plus loin et de dépasser la rigidité de certains types d'enseignement traditionnels. Les élèves ont par ailleurs répondu positivement à ce rôle actif dans leurs apprentissages allant même jusqu'à exiger que de nouvelles langues fassent partie de l'apprentissage formel en classe. L'extrait 1, issu de la rétroaction post-activité « 3-Le Petit Chaperon Rouge », illustre ces demandes. Pour fins éthiques, les participants ont choisi leur prénom de recherche.

QUAND LA COLLABORATION
ENSEIGNANTE-ÉLÈVES AU CŒUR
DE L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ
CULTURELLE ET LINGUISTIQUE
MÈNE VERS L'EMPOWERMENT

### Extrait 1

79-El-Mr Moustache : euhm [...] je pense que ça va être très amusant si on euh à la fin tu comme tu donnerais comme cinq mots et on doit comme prononce bon

80-E mmmhmmm alors on pourrait pratiquer la prononciation de ces langues

81-El-en choeur : oh oui

82-El-Mr Moustache: comme sur le dictée on peut faire comme un demi comme cinq mots dans d'autres langues

83-El-Snakeyes: comme un bonus mot 84-El-Stormshadow: comme le challenge (transcription 3)

Le désir d'inclure des mots nouveaux à prononcer et à écrire est faite par Mr Moustache et bien que j'aie suggéré l'accent sur la prononciation, les élèves souhaitaient inclure l'apprentissage de mots de langues étrangères à leur dictée de la semaine. Le changement de posture (Bucheton, 2009; Cicurel, 2011) entre l'enseignante et les élèves leur a donné la possibilité de décider de ce qu'ils désirent apprendre et de comment ils privilégient de le faire. Ils ont ressenti leur pouvoir et leur potentiel et les ont utilisés de façon constructive pour promouvoir leurs apprentissages. Cummins (2000) dirait que la relation pouvoir à l'intérieur de ce climat de collaboration

is not a fixed quantity but is generated through interaction with others. The more empowered one individual or group becomes, the more is generated for others to share. Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed and extended in their interactions with educators. They also know that their voices will be heard and respected in the classroom. Schooling amplifies rather than silences their power of self-expression (p. 74).

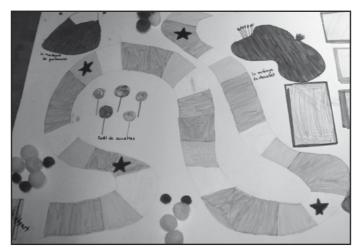
La possibilité d'une plus grande prise en charge didactique était présente dans l'esprit des élèves lorsqu'ils ont suggéré des altérations pédagogiques aux activités présentées. Ils ont même proposé la création de leurs propres activités d'EL, ce qui ne faisait pas partie initialement de ma recherche-action. Ainsi, ils ont eux-mêmes fait des suggestions de contextualisation pour leurs apprentissages et ont exprimé ce qui, à leur avis, serait encore plus approprié. Ils ont d'ailleurs pris en compte les commentaires et les représentations émises par les autres durant les nombreuses périodes de rétroactions post-activités afin de créer des activités qui seraient encore plus adaptées que celles que je leur avais présentées. Buzzelli & Johnston (2002) stipulent que « truly empowered students must not only have the opportunity to speak, they

must be able to control when they speak; in other words, voice is intimately connected with choice » (p. 72). L'extrait 2 témoigne de la richesse de l'apprentissage lorsque les apprenants sont concrètement impliqués dans la collaboration et prennent en charge la création d'activités.

### Extrait 2

Les élèves étaient très enthousiastes lorsqu'ils ont vu à l'horaire du jour que la création d'activité d'EL était au menu. Ils ont écouté les consignes et se sont rapidement affairés. Ils étaient concentrés sur leur tâche et outre pour me demander ce qu'était un mot dans une langue ou l'autre, les élèves n'ont pas sollicité mon aide. Ce fut une des meilleures périodes de travail prolongé de l'année. Les élèves ont illustré leurs compétences à travailler en équipe: voix basses, collaboration, échange d'idées et partage des tâches. [...] Les élèves ont dit avoir beaucoup aimé avoir le contrôle et la possibilité de créer. (Notes de terrain)

Au fil de ce processus de collaboration qui a débouché sur l'élaboration d'une tâche contextualisée pour leurs besoins et intérêts spécifiques, les rôles didactiques traditionnels entre l'enseignante (moi) et les élèves ont été inversés alors que les élèves ont créé et présenté leur propre activité d'EL. Un premier exemple est tiré directement de la culture de classe au moment de la rechercheaction. Tout au long de l'année j'ai présenté aux élèves des expressions francophones ainsi que leur sens. Une équipe a recherché des expressions dans neuf langues et a poussé la didactique traditionnelle impliquant un transfert de connaissances et d'habiletés, en élaborant une tâche contextualisée. Ainsi, ils ont joué le rôle de l'enseignant initiant et contrôlant les interactions, les orientant vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Cummins, 2000). Une autre équipe a créé un jeu comprenant des guestions pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire dans différentes langues. Ce jeu a été des plus populaires par son aspect ludique mais encore, par son niveau de difficulté adapté aux besoins des élèves. Ce dernier est présenté en Figure 1.



Création d'activité EL

Buzzelli et Johnston (2002) élaborent sur l'importance du message moral véhiculé par la considération ou la non-considération de la voix de chacun. Dans le cadre de cette recherche-action, la validation de la voix des élèves à travers le processus de collaboration leur a permis de prendre en charge leurs apprentissages, progressivement, tout en travaillant les uns avec les autres. Cette situation correspond à la théorie de Freire (1970) selon laquelle le pouvoir ressenti lorsque les individus prennent contrôle d'eux-mêmes leur permet la prise en charge plus complète de l'individu en soi. Cummins (1996) ajouterait que « the power relationship is additive rather than subtractive. Power is created with others rather than being imposed on or exercised over others» (p. 21). Ainsi, lorsque les élèves ont perçu ce pouvoir « circulant » comme le dirait Foucault (1980), ils l'ont constructivement utilisé pour créer et ce, d'une facon bien contextuelle. Dans l'extrait 3 récolté à la suite de la rétroaction post-activité « Création d'activité 3 », les élèves ont aussi fait des constats quant à leur posture de didacticiens.

### Extrait 3

63-El-Victor : euh [...] c'était comme le point de cette activité était de apprendre les langues et si tu regardes tu juste regardes et après ça tu vas juste oublier mais si tu prends le temps de penser tu vas te souvenir de cette langue plus longtemps [...]

73-El-Mr Moustache : ça c'est la bonne chose à propos de comme présenter les choses parce que tu dois apprendre tu dois apprendre beaucoup et tu dois apprendre les choses pour présenter et après tu vas apprendre les choses de les autres personnes (transcription - Création d'activité 3)

Cet exemple de rétroaction m'a permis de constater à quel point les élèves avaient développé une compréhension de l'apprentissage en soi. À leur avis, un apprenant actif apprend et en enseignant aux autres, il peut développer une plus grande maîtrise d'une langue, par exemple. Conclusion

La réflexion de ces participants de 9-10 ans suit donc la même ligne de pensée de Payet et al. (2011) selon laquelle placer l'apprenant au centre de ses apprentissages lui donne un plus grand contrôle. Les élèves ont ainsi dépassé les rétroactions ; ce qui les a menés à une ouverture vers la créativité contextualisée. Norton (2000) conclut de ses observations dans la classe de langue seconde que

whether or not the identities of a learner are recognized as part of the formal language curriculum, the pedagogy that a teacher adopts in the classroom will nevertheless engage the identities of a learner in diverse and sometimes contradictory ways. It is only by understanding the histories and lived experience of language learners that the language teacher can create conditions that will facilitate social interaction both in the classroom and in the wider community, and help learners claim the right to speak (p. 142).

### DOSSIER 1 LA PARTICIPATION

Les choix pédagogiques que j'ai initiés dans mon enseignement et plus particulièrement dans cette rechercheaction sur la collaboration ont favorisé la prise en charge didactique des élèves et par conséquent, le partage du pouvoir, lequel n'a jamais été mien puisqu'il nous appartenait à tous et à chacun. Les élèves ont ressenti un certain contrôle du pouvoir social, et par conséquent, du pouvoir sur ce qu'ils vivaient. Les activités et changements qu'ils ont initiés sont non seulement engageants mais aussi, fortement liés au curriculum d'enseignement. Le tout nous permet de conclure que lorsqu'on donne la chance aux apprenants de se prendre en charge, ils peuvent devenir plus actifs et engagés en s'ouvrant aux différences pour ultimement s'intéresser et bénéficier de leur bagage culturel et linguistique. Toutefois, une rechercheaction comparative auprès de différentes classes serait instructive pour découvrir si l'influence du climat de classe favorise la collaboration et l'ouverture à la diversité.



QUAND LA COLLABORATION
ENSEIGNANTE-ÉLÈVES AU CŒUR
DE L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ
CULTURELLE ET LINGUISTIQUE
MÈNE VERS L'EMPOWERMENT

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Armand, F., Maraillet, E., & Beck, I. A. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique: le projet ELODiL. Revue Québec Français, 132, 54–57.

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on?

Le Français à L'université. 14eme année(2). 2–3.

**Blanchet, P., & Chardenet, P.** (Eds.). (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées. Paris: AUF/Éditions des archives contemporaines.

Blanchet-Cohen, N. (2012). Appropriate methods to empower children as curriculum co-designers.

Presented at the American Educational Research Association, Vancouver, BC.

Presented at the American Educational Research Association, varicouver, to

**Bucheton, D.** (2009). L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés. Toulouse: Octarès Editions.

**Buzzelli, C. A., & Johnston, B.** (2002). The moral dimensions of teaching: language, power, and culture in classroom interaction. New York: RoutledgeFalmer.

**Candelier, M.** (Ed.). (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F.,

**Lórincz, I., Meissner, F.-J., ... Schröder-Sura, A.** (2013). CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles, compétences et ressources.

Graz: Council of Europe/Centre européen pour l'enseignement des langues.

Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier.

**Cummins, J.** (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

**Cummins, J.** (2000). Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. *Clevedon : Multilingual Matters*.

**Cummins, J.** (2001). Negotiating identities : Education for empowerment in a diverse society ( $2^{nd}$  ed.).

Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J., & Early, M. (2011). Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. *London, UK: Trenthams Books.* 

**Dagenais, D., Day, E., & Toohey, K.** (2006). A multilingual child's literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9(2), 205–218.

**Dixon-Krauss, L.** (1996). Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment. White Plains, New York: Longman Publishers.

**Foucault, M.** (1980). Power/knowledge: selected interviews and other writings,1972-1977. *Brighton: Harvester Press.* 

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Maraillet, É., & Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. Les Cahiers Du Gres, 6(2).

**Norton, B.** (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. *Harlow, United Kingdom: Longman.* 

Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2000). Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.

**Porquier, R., & Py, B.** (2004). Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. *Paris: Didier.* 

Sabatier, C. (2011). La formation des enseignants de Français de base en Colombie-Britannique: représentations, identités et empowerment. In C. Hélot (Ed.), Linguistic Diversity, Bilingual Teacher Education and Empowerment: A Cross Cultural Perspective (pp. 179–206). Berne: Peter Lang.

# MODALITÉS DE TRAVAIL POUR UNE CLASSE PARTICIPATIVE LORS DES EXPOSÉS ORAUX

### Introduction

Pour impliquer les apprenants et solliciter leur participation beaucoup d'enseignants au lycée et à l'université proposent à leurs étudiants de préparer et présenter devant la classe des exposés oraux. Cette activité favorise les relations horizontales dans la classe et implique la participation active des apprenants mais elle a pour grand inconvénient de réduire la participation à un ou quelques membres du groupe classe, celui ou ceux qui présentent l'exposé. Le plus souvent les autres apprenants sont distraits, rares sont ceux qui s'impliquent et suivent l'exposé de leurs camarades.

Notre article va porter sur les modalités de travail que nous avons mis en place pour impliquer toute la classe lors de la présentation des exposés. Nous définirons dans un premier temps la notion de participation en classe, nous présenterons ensuite la problématique ainsi que l'activité d'exposé pour arriver enfin à proposer un dispositif de gestion de classe participative traitant la problématique soulevée.

### Définition, fonctions et facteurs favorisant la participation

Face à une pédagogie de type transmissif où l'apprenant est considéré comme un objet de formation, une autre pédagogie de type appropriatif confère à l'apprenant le rôle d'agent dans un contexte social. Les pédagogies centrées sur l'apprentissage appartiennent au deuxième type définit depuis les années 70 par LESNE (1977).

On passe du processus d'enseignement à celui d'apprentissage en demandant à l'enseignant de « parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps » DE KETELE (1980). L'enseignant n'est plus seulement dispenseur des contenus, il est surtout médiateur, pédagogue des processus d'apprentissage, organisateur de la gestion des apprentissages. Quant à l'apprenant il agit, interagit, coopère, échange. Il participe pour apprendre. Ainsi la pédagogie centrée sur l'apprentissage «a l'immense mérite de renvoyer du dire du maître au faire de l'élève » Prost (2013). Dans cette pédagogie la participation devient le but recherché pour réussir.



Wajiha SMAILI
Université Libanaise
Faculté de pédagogie

Dans le dictionnaire participer est défini comme « prendre part à », « collaborer », « coopérer », « contribuer », « s'associer ». Dans tous ces synonymes, il y a l'idée d'un groupe en action, participer c'est agir avec l'équipe. Cette action se manifeste à travers plusieurs signes et indicateurs, s'il s'agit de participation verbale orale, Anastassis Kozanitis et Roch Chouinard (2009) citent 4 indicateurs: l'étudiant pose ou répond à une question de l'enseignant, il fait part de son opinion à propos d'un sujet ou il prend part à une discussion en classe.

Mais la participation ne se limite pas aux interventions verbales. On considère que l'apprenant participe quand par exemple il lit silencieusement tout ou une partie du texte support du cours, lorsqu'il suit la discussion qui se développe dans la classe. Certains mimiques sont aussi des indicateurs de participation, celles qui marquent l'approbation, le désaccord, le doute, l'étonnement ; tourner la tête ou les yeux vers les interlocuteurs, enseignant ou condisciples ; relecture du texte suscitée par la discussion ; mouvements articulatoires indiquant l'émission de réponses privées...

De nombreuses recherches ont été consacrées à la participation en classe. Elles soulignent son rôle dans la réussite des apprenants. Pour Ramsden (2003) les étudiants comprennent mieux les explications de l'enseignant s'il interagit avec eux, la motivation et l'intérêt pour le cours sont liés à l'engagement des étudiants et à leur participation. Pour House (2000) et Kuh (2001) la participation en classe et l'engagement dans les études sont des facteurs fondamentaux de persévérance et de réussite. Selon Nunn (1996) les discussions en classe offrent la chance aux étudiants d'atteindre les niveaux d'habileté élevés dans la taxonomie de Bloom.

MODALITÉS DE TRAVAIL POUR UNE CLASSE PARTICIPATIVE LORS DES EXPOSÉS ORAUX

Les facteurs qui favorisent la participation sont relatifs à l'apprenant lui-même, on cite notamment la confiance en soi. Ils reviennent aussi à l'environnement et au contexte d'apprentissage, comme la taille du groupe et le positionnement spatial des apprenants dans la classe. Mais c'est l'enseignant, son comportement et le dispositif de formation qu'il met en place dans la classe, qui constituent les facteurs les plus déterminants. Interroger les étudiants, les interpeller par leur nom, les encourager à élaborer davantage leur réponse, démontrer des signes d'approbation et d'intérêt, donner suffisamment de temps aux étudiants pour répondre, poser des questions de compréhension et d'analyse constituent des comportements stimulant dans ce sens. Parmi les activités de classe qui suscitent la participation, les enseignants ont recours entre autres à la lecture à haute voix, aux activités de groupe avec un rapporteur, aux débats, aux tables rondes, aux récitations, aux jeux de scènes et aux exposés oraux.

### L'exposé, une activité pour favoriser la participation : intérêt et problématique

L'exposé est un discours oral construit et structuré, adressé à un auditoire pour lui transmettre des informations, lui décrire et lui expliquer quelque chose Dolz et Schneuwly, (1998).

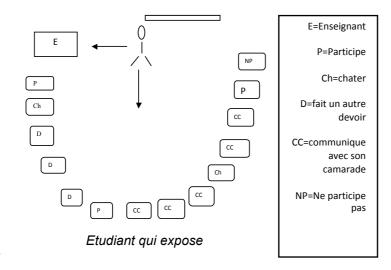
Dans le cadre de la formation scolaire ou universitaire, cette activité est très couramment demandée aux étudiants. Plusieurs objectifs sont à la fois ciblés, il s'agit de savoir rechercher des informations, développer les stratégies de planification et de clarification pour offrir à ceux qui écoutent des informations intéressantes et structurées, savoir communiquer et intéresser son auditoire en développant les stratégies de transmission et d'adaptation au public.

Dans les cours de langues, cette activité permet de développer au moins trois compétences (aptitudes) langagières : la lecture et la compréhension des documents écrits et éventuellement oraux lors de la phase de la recherche d'information, la production écrite dans la phase de la préparation du discours, la production orale dans la présentation de l'exposé.

Cette activité appartient aux pratiques pédagogiques actives où l'apprenant est impliqué dans la construction du savoir. Pour réaliser un exposé, il est appelé à agir (rechercher, planifier...), à interagir et à communiquer (présenter...). Elle contribue par conséquence à la participation des apprenants en classe.

Cependant présenter un exposé en classe par un étudiant réduit le plus souvent la participation à cet étudiant, les autres sont distraits, rares sont ceux qui s'impliquent et suivent l'exposé de leurs camarades.

Pour illustrer ce manque de participation, nous avons choisi une classe de langue (cours de français en 2ième année universitaire, faculté des sciences, université libanaise) qui assiste à un exposé oral réalisé et présenté par un étudiant du groupe. Voici la configuration de cette classe.



Dans la classe que nous représentons ci-dessus, l'étudiant qui expose s'adresse à l'enseignant plus qu'à ses camarades, 3 étudiants dans une classe de 16 semblent écouter l'exposé, les autres ne participent pas (5 communiquent avec leurs voisins, sur un autre sujet, 2 utilisent leurs téléphones pour chater, 3 préparent un écrit sans prêter attention à l'exposé, 1 semble endormi).

Deux raisons expliquent nous semble—t-il ce manque de participation, l'étudiant qui expose ne peut accéder au statut d'expert aux yeux des auditeurs étudiants, quoi qu'il fasse il a toujours le même statut que ses camarades. D'autre part, l'exposé présenté par un pair est pour eux une sorte d'entrainement à émettre un discours et n'a jamais la même valeur du discours de l'enseignant, il ne fait souvent pas partie de l'évaluation.

Pour rendre cette activité participative il est alors nécessaire de préparer un dispositif de formation à gestion participative. Il ne suffit pas de demander aux apprenants de préparer des exposés, il faut assurer une gestion de la classe qui amène tous les apprenants à prendre part à l'activité

### Modalités de travail pour une classe participative

Le dispositif que nous présentons s'inscrit dans le cadre des deux démarches pédagogiques: la gestion participative introduite par Jacqueline Claron (2002) et l'apprentissage coopérative de Spencer KAGAN (1992).

Une gestion participative équilibre entre trois pôles, enseignant, apprenant et enseignement. Elle se caractérise par des situations d'apprentissage greffées sur le savoir et l'expérience des apprenants où la participation est constamment sollicitée, les interactions sont nombreuses, l'élève apprend en faisant, il est guidé par l'enseignant. Le climat de la classe est serein, ouvert et agréable et la discipline est gérée avec les élèves. Claron synthétise cette gestion par «fais avec moi, selon toi».

L'apprentissage coopératif est le travail en équipe dont les membres ont un but commun qui exige le partage des ressources, la responsabilité individuelle où chacun fait sa part pour assurer l'atteinte du but. Cette formule pédagogique vise à assurer la motivation, à susciter l'activité de l'élève pour réaliser un apprentissage en profondeur.

En s'inspirant des formules pédagogiques proposées dans ces deux démarches, nous avons élaboré un dispositif pour favoriser la participation de l'ensemble de la classe dans un cours basé sur les exposés des étudiants. Ce dispositif compose le cours en trois parties.

### Aide à la préparation d'un exposé

Etant donné qu'un des objectifs du cours est la formation des étudiants à la présentation orale publique, il est nécessaire de former aux principes et règles à respecter lors de la préparation et de la présentation de l'exposé par l'étudiant. Cette formation peut être gérée en sollicitant la participation de tous les apprenants. On lui consacrera 2 à 3 séances du début du cours

La classe sera composée en groupe de 3/4 étudiants. Nous mettrons à la disposition de chaque groupe un document (écrit ou vidéo) présentant les règles à suivre pour préparer et présenter un exposé oral. Document tirés d'un site ou extraits de livre sur les techniques de l'exposé.

### Exemple : RESEAU 50 - L'exposé oral - Mars 2002 - SPU - FUNDP

http://www.youtube.com/watch?v=hFm1NhHFF64 http://ecos.epfl.ch/files/content/sites/ecos/files/ Teaching%20material/Comment\_presenter.pdf http://artic.ac-besancon.fr/college\_laroue/IMG/pdf/expose.pdf Préparer une présentation orale à la classe pour exposer les règles lues ou entendues. Chaque membre du groupe a un rôle à jouer : l'animateur assure la participation de tous et veille à la réalisation du travail demandé dans le laps de temps fixé, le secrétaire note par écrit les règles retenues par le groupe, le rapporteur restitue le travail et le présente à la classe.

Une mise en commun en plénière est organisée à la fin de l'activité. Chaque rapporteur intervient pour exposer les règles retenues par le groupe. A partir des règles présentées, une grille d'évaluation de l'exposé sera mis au point par l'ensemble de la classe, chaque groupe se chargera d'une partie : recherche d'information, planification

Suite au visionnement d'un exemple d'exposé les étudiants l'évaluent en expérimentant leur grille. Des modifications seront apportées à la grille si nécessaire.

### Fiche 1

AIDE À LA PRÉPARATION D'UN EXPOSÉ			
Objectifs	<ul> <li>Apprendre les modalités pour préparer un exposé et les règles à respecter pour la présentation orale</li> </ul>		
<b>M</b> atériel À prévoir	Texte et document vidéo tiré des sites et des ouvrages sur le sujet		
Modalité et déroulement du travail	Travail en groupe de 3 à 4 étudiants.  Lire ou écouter les documents proposés.  Collaborer pour préparer une synthèse.  Présenter par le rapporteur à la classe (mise en commun en plénière)  Préparer une grille d'évaluation d'un exposé.  Expérimenter la grille préparée en visionnant un exposé exemple.		

### Choix du sujet

La deuxième partie introduit en classe le travail d'élaboration de l'exposé, le choix du sujet en est le point de départ. Au niveau des pratiques, il y a deux possibilités; soit les sujets sont proposés par l'enseignant qui répartit les thématiques de son cours à ses étudiants et demande à chacun d'exposer un thème, ou bien il laisse les étudiants déterminer les thèmes de leur exposé.

Dans le premier cas, les sujets proposés par l'enseignant sont notés sur des cartes avec des adresses de sites internet. Chaque étudiant tire au sort une carte, il recherche individuellement des informations, prépare un court article sur le sujet qu'il lira en fin de séance ou il l'affichera sur un panneau préparé à cet effet dans la classe. Si les sujets sont choisis par les étudiants, en groupe de quatre étudiants, chacun écrit son sujet sur une feuille et la passe à son voisin de droite qui effectue une recherche bibliographique sur le sujet en sélectionnant des sites internet et des références d'ouvrages et d'articles qui traitent le sujet. Le voisin note les références trouvées sur la feuille et la passe à son voisin de droite qui doit compléter la liste par des références supplémentaires. Après avoir fait le tour des trois collaborateurs du groupe, chacun reprend son sujet avec la liste élaborée par les camarades, il la complète et se prépare pour la présenter à la classe dans une mise en commun en plénière.

### Fiche 2

FICHE 2			
CHOIX DU SUJET			
Objectifs	Apprendre à rechercher des informations sur le sujet de l'exposé		
<b>M</b> atériel À prévoir	Une classe équipée d'ordinateurs avec connexion internet		
	1-Le sujet est proposé par l'enseignant		
	Une carte (sujet et sites suggérés pour la recherche) est tirée au sort par étudiant.		
	Une recherche d'informations sur le sujet à l'aide des sites proposés. (individuel)		
	Rédaction d'un court article.		
ravail.	Lecture (si possible) ou affichage sur un panneau de l'article rédigé. (plénière).		
D F	2- Le sujet est choisi par l'étudiant		
F E	Travail en groupe de 4		
OULEME	Chaque membre du groupe écrit son sujet sur une feuille		
et Dér(	Il la passe à son voisin de droite et reçoit la feuille de son voisin de gauche.		
Modalité et déroulement du travail	Chacun effectue une recherche sur le sujet en notant des références à consulter : adresses de sites, titres d'ouvrages et de revues traitant le sujet.		
	Il liste les références sur la feuille et la passe à son voisin de droite, qui la complète, celle-ci circule dans le groupe pour revenir à son auteur.		
	Présentation des listes en plénière.		

### Présentation des exposés

Cette troisième partie occupe le plus de temps du cours, l'ordre des présentations est planifié à l'avance. Chaque présentation occupe une séance composée en trois moments: la présentation de l'exposé par l'étudiant, un moment de travail collaboratif et une mise en commun collective.

Avec l'aide de l'enseignant chaque étudiant prépare soit un questionnaire destiné aux étudiants portant sur le contenu de son exposé et couvrant les informations clés qu'il va transmettre, soit une fiche servant à la prise des notes, dans laquelle il présente un plan de son exposé en en laissant un espace entre les titres pour les notes. Pendant la présentation chaque étudiant répond au questionnaire ou complète la fiche en prenant note.

Si le support préparé est un questionnaire, le moment de travail collaboratif se fait par un travail de 3 à 4 étudiants qui échangent leurs réponses et élaborent ensemble les réponses. Le moment de mise en commun peut se gérer sous forme de jeu, les questions sont posées par l'enseignant, il pose la première question au groupe 1, si la réponse est correcte, le groupe gagne un point, le groupe qui comptabilise le plus de points gagne. L'étudiant qui présente l'exposé joue le rôle d'arbitre.

Si la fiche de note est la modalité utilisée pour restituer l'exposé, les étudiants travaillent par groupe à chaque exposé une des taches suivantes :

- Un livret des tâches : après les échanges des notes prises lors de l'exposé, chaque groupe prépare un résumé qu'il rédige et lit à la classe si le temps le permet.
- Un plan détaillé de l'exposé : cette activité peut se gérer suivant la technique de puzzle (ou jigsaw); des groupes sont créés et le nombre des participants est fonction du nombre des parties du plan général de l'exposé distribuées en début de séance. Après une première mise en commun pour élaborer un premier plan détaillé par le groupe, les étudiants qui ont le même chiffre se réunissent, ils sont chargés de préparer le plan détaillé d'une seule partie de l'exposé. L'ensemble de la classe colle les différentes parties pour composer un seul plan détaillé. L'étudiant qui a préparé l'exposé pourrait être confronté avec son propre plan.
- Un panneau présentant image et commentaire des différentes parties de l'exposé:
- Une affiche collective préparée par les groupes qui présente des schémas, représentations graphiques des différentes parties de l'exposé.

Chaque exposé est évalué à tour de rôle par un groupe qui ne participe pas à l'activité mise en œuvre par la classe mais qui se charge d'utiliser la grille d'évaluation préparée collectivement dans la première partie, il la complète et présente à la fin de la séance après le moment de «mise en commun», ses commentaires et remarques sur l'exposé présenté.

Fiche 3

Présentation de l'exposé		
	QUESTIONNAIRE	
OBJECTIFS	Restituer le contenu de l'exposé	
<b>M</b> atériel à prévoir	Questionnaire préparé par l'étudiant qui expose avec l'aide de l'enseignant.	
Modalité et déroulement du travail	<ul> <li>Lors de la présentation, chacun répond individuellement aux questions.</li> <li>Travail en groupe de 3/4 pour échanger les réponses et élaborer un seul corrigé pour le groupe.</li> <li>Jeu : l'enseignant choisit un groupe et pose la première question si la réponse est correcte, le groupe gagne un point.</li> <li>Le groupe qui a le plus de réponses correctes gagne.</li> </ul>	

	FICHE PRISE DE NOTES		
OBJECTIFS	<ul> <li>Restituer le contenu de l'exposé</li> <li>Préparer collectivement une tache : livret des résumés, plan détaillé de l'exposé, panneau, affiche des schémas</li> </ul>		
<b>M</b> atériel À prévoir	<ul> <li>Fiche pour la prise de notes avec le plan général de l'exposé</li> <li>Indications (guide) pour la préparation de résumé, plan, panneau et schémas.</li> <li>.</li> </ul>		
Modalité et déroulement du travail	<ul> <li>Lors de la présentation chacun répond complète la fiche des notes</li> <li>Travail en groupe de 4 pour échanger les notes et préparer une des tâches : livret des résumés, plan détaillé de l'exposé, panneau, affiche des schémas.</li> <li>Pour la tâche, plan détaillé, appliquer la technique de puzzle (ou jigsaw).</li> </ul>		

EVALUATION DES EXPOSÉS			
OBJECTIFS	Evaluer l'exposé présenté		
<b>M</b> atériel À prévoir	<ul> <li>Fiche pour la prise de notes avec le plan général de l'exposé</li> <li>Indications (guide) pour la préparation de résumé, plan, panneau et schémas.</li> <li>.</li> </ul>		
Modalité et déroulement du travail	A tour de rôle un groupe est chargé d'évaluer l'exposé à l'aide de la grille préparée.		

### Conclusion

A partir des modalités de travail que nous venons de présenter, la participation de tous les apprenants est assurée. Ils sont actifs, collaborent, échangent leurs savoirs et savoir-faire. Les relations horizontales des membres de la classe sont favorisées, on profite des ressources collectives pour réaliser les activités, le temps de travail est rentabilisé.

Ces propositions méritent d'être expérimentées afin de mesurer leur efficacité, non seulement au niveau de la participation mais aussi au niveau de l'apprentissage.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Caron, J. (2002) Quand revient septembre T1, Les Editions de la Chenelière.

De Ketele, J.-M. (1980). Observer pour éduquer.

Berne-Francfort : Peter Lang.

**Dolz, J., Schneuwly, B.** (1998). Pour un enseignement de l'oral *Paris, ESF éditeur.* 

House, D. (2000). The effect of student involvement on the development of academic self-concept. *The Journal of Social Psychology, 140(2), 261-263.*Kagan, S. (1992) Cooperative Learning, San Juan Capistrano (CA),

**Kagan, S.** (1992) Cooperative Learning, San Juan Capistrano (CA), *Resources for Teachers.* 

Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2009) Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature

Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur 25-1 | 2009

**Kuh, G. (2001).** Assessing what really matters to student learning: Inside the national survey of student engagement. *Change, 33(3), 10-17.* 

**Lesne, M.** (1977) Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse *PUF* 

Nunn, C. (1996). Discussion in the college classroom. Journal of Higher Education, 67(3), 244-266.

**Prost, A.** (2013).Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours. *Seuil* 

Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routleade & Falmer.

# LILIE COMME ON VOUS LE DIT : QUAND LES ENFANTS DEVIENNENT PÉDAGOGUES POUR AIDER LEURS PARENTS



Lorsque M. B\*\*\*, proviseur du lycée technique D'Alembert d'Aubervilliers est venu nous voir, c'est en désespoir de cause. Jusque là, il avait tenté de repousser aussi longtemps que possible la mise en place, pourtant obligatoire, d'un Espace Numérique de Travail (ENT) dans son établissement.



Leurs parents ne savent pas lire, ou ne maîtrisent pas le français [...] je vais perdre tout contact avec ces familles. C'est une catastrophe...

« Vous comprenez, nous sommes un lycée technique dans une ville populaire. Déjà que de nombreux élèves font signer leurs mots d'excuses par leurs frères et sœurs parce que leurs parents ne savent pas lire, ou ne maîtrisent pas le français. Avec l'ENT, je vais perdre tout contact avec ces familles. C'est une catastrophe... »

Et de citer des expériences conduites ici ou là, pour réaliser des modes d'emploi dans d'innombrables langues exotiques (Bambara, Woloff, Arabe, Tamoul...).

« Vous qui travaillez avec les jeunes, et utilisez de nouveaux outils, que pourriez-vous faire pour m'aider ? Comment amener les parents d'élèves, et notamment les parents étrangers qui ne sont pas à l'aise en Français, à utiliser cet outil et à garder le lien avec le lycée ? ».

Créer des liens pour mobiliser différentes catégories de personnes, au service de la cohésion et de l'efficacité collective, on adore ça, c'est notre métier et notre passion. Nous avons sauté sur ce défi, malgré un budget microscopique, et consulté de nombreux élèves pour faire un état des lieux.

### **Emmanuel Letourneux**

Co-founder & President ENSEMBLE Communications Participatives www.communicationsparticipatives.com

Mobiliser différentes catégories de personnes, au service de la cohésion et de l'efficacité collective

Il s'agissait d'identifier toutes les ressources mises en place jusque là au sein de la communauté éducative, pour faciliter le dialogue entre l'établissement et les familles, lorsque ces dernières ne maîtrisaient ni la langue, ni les rouages des institutions françaises. La bonne volonté du directeur d'établissement était manifeste. Il ne ménageait pas sa peine pour communiquer de façon simple et claire, avait ouvert une « hotline » téléphonique réactive, et incité enseignants et surveillants à une attitude compréhensive et créative.

Mais les élèves étaient presque unanimes : ce sont leurs frères, leurs sœurs, et parfois eux-mêmes, qui, grâce à l'école qui les a formés, accomplissent dans ces familles le gros des tâches administratives, traduisent les mots du cahier de liaison, rédigent les réponses, et parfois signent. Ils sont des auxiliaires, des médiateurs extraordinaires. Pourquoi ne pas considérer leur expertise de l'usage et les mettre à contribution ?

Nous avons proposé à M. B\*\*\* de joindre l'utile à l'agréable en intégrant à notre entreprise deux élèves, dans le cadre de leur stage obligatoire de découverte de la vie professionnelle. Nous allions leur confier le pilotage de toute l'opération, il nous fallait des cadors, aussi doués intellectuellement que directement concernés par le problème, et de véritables « entretiens d'embauche » ont été organisés. C'est ainsi qu'Anis BOUCHEMAL et Bilel H'NINI ont rejoint notre équipe pour deux semaines¹.



L'objectif : produire un outil de sensibilisation pour aider les familles à utiliser l'ENT

L'objectif: produire un outil de sensibilisation pour aider les familles à utiliser l'ENT. Ce qui supposait au préalable de réaliser un audit de cette plateforme numérique, afin de bien comprendre quelles en étaient les fonctions essentielles et les éventuelles difficultés.

Il faut dire que Lilie, le « logiciel » développé par la Société Logica pour les lycées Franciliens à la demande du Conseil Régional d'Île de France, souffre de sa trop grande technicité. Peu pratique, plein d'options savantes, il s'avère aujourd'hui déroutant pour des utilisateurs habitués à des applications intuitives comme celles qu'on trouve sur les Smartphones.

Ne pas entrer dans des détails trop compliqués

Notre travail était de faciliter l'accès et la navigation des parents d'élèves. Nous avons donc été très attentifs à ne pas entrer dans des détails trop compliqués. Pour cela, notre équipe de pédagogues et de spécialistes de la médiation a fait un choix radical : pas un de nous n'irait explorer Lilie!

Nous avons laissé cette tâche à Bilel et Anis, nos deux stagiaires qui, en tant qu'élèves du lycée d'Alembert, sont les mieux placés pour faire le tri entre les fonctions les plus utiles et celles qui sont susceptibles d'embrouiller leurs parents.

Et c'est leur propre diagnostic qui a servi de base au scénario des tutoriels.

Trois tutoriels pour le prix d'un

L'avis de nos deux jeunes experts est sans appel. La première connexion à Lilie présente des difficultés telles qu'elle justifie, à elle seule, un tutoriel vidéo qui lui soit consacré<sup>2</sup>.

Au passage, une difficulté inattendue a surgi : pour se connecter à Lilie, il fallait disposer d'une adresse mail valide. Or Bilel et Anis nous ont informés que leurs parents n'ont pas d'adresse mail ! Tout comme de nombreux parents d'ailleurs. Nécessité faisant loi, un nouveau tutoriel s'imposait<sup>3</sup>.

Sur les conseils de M. Bertrand, proviseur du lycée d'Alembert, nous n'avons pas choisi gmail, qui nous paraissait pourtant bien plus pratique, mais laposte.net. Car l'Education Nationale ne veut rien avoir à faire avec des sociétés privées, surtout lorsqu'elles sont américaines et hégémoniques.

Nous pouvons maintenant nous intéresser à ce qui se passe à l'intérieur de l'Espace Numérique de travail Lilie. Cette application a de grandes ambitions. Elle est censée permettre aux professeurs, élèves, parents et représentants de la vie scolaire de travailler ensemble et de dialoguer. En bref, Lilie se veut à la fois un réseau social spécialisé, un espace de travail collaboratif et une source d'informations.

Au terme de plusieurs jours d'exploration, Anis et Bilel ont cependant un avis très différent. Selon eux, de nombreuses fonctions présentent des bugs ou anomalies. C'est le cas de la messagerie, par exemple, qui ne prend pas en compte les caractères accentués du français, un comble pour un logiciel éducatif!

Le diagnostic de nos deux jeunes experts est sans appel. A part le cahier de texte en ligne, qu'il va falloir présenter sous une forme simplifiée, les autres fonctions ne sont pas au point. Un peu gênés par ces conclusions, nous appelons l'assistance technique de la société Logica qui nous confirme que les fonctions exclues par Anis et Bilel doivent effectivement être améliorées.

Il serait donc idiot de les présenter dans notre tutoriel qui deviendrait obsolète dès la sortie des nouvelles versions de ces fonctions. Ainsi, c'est l'esprit en paix que nous donnons le feu vert à Bilel et Anis pour ce troisième tutoriel, entièrement consacré à l'usage du cahier de textes en



Voir le dossier complet sur cette expérience : http://www.generationreactive.com/taxonomy/term/34

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Voir le tutoriel sur Youtube : Parents, votre première connexion au site Lilie - https://www.youtube.com/watch?v=-OGDaPhUbLw

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Voir le tutoriel sur Youtube : Parents, créez une adresse mail - https://www.youtube.com/watch?v=WzZOfKcPERM

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Voir le tutoriel sur Youtube : Parents, utilisez le cahier de textes - https://www.youtube.com/watch?v=TDLfYWNYo\_c

### Anis et Bilel plébiscités

Au terme de ce travail, on ne peut qu'applaudir la performance de nos deux jeunes stagiaires. Touchants, clairs, les tutoriels permettent aux parents de s'identifier plus facilement et de ne pas trop tenir compte des aspects techniques.



Quant à Anis et Bilel, ils ont donné leur première interview à une journaliste travaillant pour le site officiel de Lilie .

Nous tenons à les remercier, car ils ouvrent la voie à une nouvelle approche de la médiation en milieu scolaire qui pourrait faire des petits.

Communications Participatives http://www.communicationsparticipatives.com

> LILIE COMME ON VOUS LE DIT : QUAND LES ENFANTS DEVIENNENT PÉDAGOGUES POUR AIDER LEURS PARENTS



### DE LA PARTICIPATION DES CITOYENS AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES EUROPÉENNES

### ■ Introduction

Cet article synthétise une analyse du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), extraite de notre recherche doctorale. Le CECR expose les objectifs de l'enseignement des langues en Europe. Il s'inspire de travaux d'experts commandités par le Conseil de l'Europe, dont les partenaires ne sont cités qu'en note préliminaire. Sa légitimité n'est pas clairement établie mais il s'est imposé comme modèle pour des diplômes officiels comme le DELF/DALF.

Parmi les critiques concernant les textes du Conseil de l'Europe, nous renvoyons aux auteurs suivants. SIMONS (2011) insiste sur leur conception intuitive de l'apprentissage des langues qu'il juge limitée. PUREN (2009) souligne le manque de cohérence des « échelles de niveaux ». COSTE et BLANCHET (2010) dénoncent l'idéalisation de l'interculturalité comme solution miracle à l'entente entre les individus et le danger d'une vision cristallisée de la culture. MAURER (2011) considère que l'éducation plurilingue et interculturelle serait fondée sur une idéologie libérale de marchandisation, de manière non démocratique, et, sous le prétexte édulcoré de lutter contre la xénophobie, prendrait le pas sur les compétences linguistiques et communicatives.

Nous reprenons ces critiques à notre compte. Selon nous, le CECR ne représente qu'une facette de l'apprentissage des langues, qui pourrait aussi se concevoir autrement. Il écarte ainsi la possibilité de faire des apprenants des acteurs de leur formation pour, au moins, les quatre raisons suivantes.

### Des finalités éloignées des objectifs attendus par l'enseignement des langues

On y trouve une volonté affichée d'orienter l'apprentissage des langues vers la formation de citoyens européens « coopératifs ». Sous le prétexte de la défense de la diversité, une citoyenneté modèle est paradoxalement imposée. Il s'agirait d'améliorer « la communication entre Européens » (CECR, 2001 : p. 4) en apportant des solutions politiques à des problèmes d'incompréhension (1) entre les membres de l'Union, causés par la xénophobie et l'intolérance :



Virginie Polge-Loï

Doctorante Sciences du langage, Dipralang EA 739, Université Montpellier III Professeur des écoles, Gard

1 « Le Premier Sommet des Chefs d'État (8-9 octobre 1993) a mis un accent tout particulier sur cet objectif en identifiant la xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales non seulement comme l'obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes mais également comme la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie ».

(CECR, 2001 : p. 10)

Cette fermeture d'esprit serait une menace à la mobilité (1, 4), la coopération (4), les échanges (4), la diversité (3, 5), la démocratie (1), l'intégration (1), la stabilité (1) et l'unité (2).

2 « Le Cadre européen commun de référence concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les Recommandations R (82) et R (98) 6 du Comité des Ministres : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ».

(CECR, 2001: p. 9)

La solution serait le développement de l'intercompréhension (3, 4) par la connaissance des langues et cultures étrangères (4, 5). Autrement dit, celle-ci permettrait de faire naître une unité européenne et de résoudre des conflits sociaux attribués à la cohabitation de populations de cultures différentes.

3 « ... promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace ».

(CECR, 2001 : p. 10)

4 « ... c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ». (CECR, 2001 : p. 10)

DE LA PARTICIPATION DES CITOYENS AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES EUROPÉENNES

5 « ... entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées » (CECR, 2001 : p. 10)

Pourtant, les rapports, supposés de cause à effet, entre xénophobie et apprentissage d'une langue, ou entre communication et mobilité, mériteraient d'être approfondis. Ces termes sont présentés comme ayant objectivement des liens évidents. Or, la plupart relève du domaine axiologique et subjectif. La réalité semble bien plus complexe.

### La compétence interculturelle, une compétence comportementale plutôt que linguistique

Pour définir l'interculturalité, le CECR part du constat que la langue et l'environnement qui constitue son espace de référence sont inextricablement liés.

6 « Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances [...] empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux [...] sont essentielles à la communication interculturelle. » (CECR, 2001 : p. 16)

Cela lui permettrait d'introduire, au cœur de l'enseignement des langues, des « compétences générales » (CECR, 2001 : p. 81-102). Cependant, on peut déplorer qu'il ne soit pas précisé comment « compétences générales » et « compétences linguistiques » s'articulent, comment l'apprenant peut les utiliser linguistiquement. La « prise de conscience interculturelle » (CECR, 2001 : p. 83) apparaît, de manière seulement implicite, comme la capacité d'articulation entre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Selon le CECR, les savoirs doivent concerner des contextes situationnels (CECR, 2001 : p. 43), personnels, publics, professionnels ou éducationnels. Il s'agit de connaître les « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture » (CECR, 2001 : p. 82), censés être des universaux culturels comme par exemple, la « vie quotidienne », les « relations interpersonnelles », les « valeurs, croyances et comportements », le « savoir-vivre » (CECR, 2001 : p. 82-83).

Cependant, selon nous, cette liste invite au stéréotypage car elle contient des éléments qui ne peuvent se résumer à des savoirs à acquérir. Par exemple, que faire d'éléments comme « campagne », « machines de bureau » ou « se laver ». Y a-t-il une manière française de les concevoir ? N'y a-t-il pas également des différences individuelles plutôt que seulement culturelles ? Nous doutons que ces « traits » soient vraiment objectivables et enseignables. Ici non plus, le CECR ne dit pas comment articuler ces connaissances avec les savoirs linguistiques ? Il en découle une vision trop. stéréotypée de la société, ce qui, vis-à-vis de la lutte contre la xénophobie que le CECR affiche, apparaît comme contre-productif.

Les savoir-faire sont présentés comme des comportements à adopter comme :

7 « [...] les aptitudes sociales : la capacité de se conduire selon les principes énoncés en 5.1.1.2. ci-dessus et les usages en vigueur (le savoir-vivre) dans la mesure où cela est considéré convenable, notamment pour des étrangers » (CECR, 2001 : p. 84)

Il s'agit bien d'enseigner aux apprenants des attitudes, considérées comme des « principes » et des « usages en vigueur ». Est-il pertinent, dans un cours de langue, de donner des directives de savoir-vivre ? Dans la mesure où on se situe dans le domaine des représentations subjectives, de comportements dont le choix est personnel, il y a un risque de tomber dans un enseignement moral et prescriptif. Et nous pointons le flou sur la façon de l'intégrer à la classe de langue.

Selon le CECR, les savoir-être...

8 « ...sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. » (CECR, 2001 : p. 17)

Il s'agit clairement de caractéristiques constitutives de la personne même, d'une formation à des « manières d'être » (CECR, 2001 : p. 17). Néanmoins, ces savoir-être sont présentés comme objectifs pédagogiques, c'est-à-dire enseignables comme manière dont l'individu aborde l'action (« dispositifs d'attitudes »). Il est vrai qu'une personne introvertie et une personne extravertie ne se comportent pas de la même manière. Mais quelle place ce fait a-t-il dans les apprentissages ? Quelqu'un de « spontané » parle-t'il mieux français que quelqu'un de « retenu » ? Que faire de celui qui est « intelligent ou pas » (CECR, 2001 : p. 85) ? Le risque est, encore ici, de basculer dans la morale et les stéréotypes. Et on ne comprend pas ce qui est attendu de l'apprenant, linguistiquement.

### La compétence plurilingue, un allègement des contenus d'enseignement linguistiques

Le plurilinguisme, lui, privilégie une connaissance partielle de plusieurs langues plutôt que la connaissance approfondie d'une seule.

9 « Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que [l'individu] construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. » (CECR, 2001 : p. 85)

Le plurilinguisme serait une sorte d'interaction entre plusieurs langues. S'agit-il de créer un créole européen ? Chacun pourrait parler sa langue et comprendre l'autre ? Il est difficile de saisir ce que pourrait être le « produit fini ». En revanche, on peut comprendre que des compétences linguistiques incomplètes suffisent à l'intercompréhension. Puisque les connaissances des uns étaieraient les connaissances des autres (9 et 10).

10 « D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue. » (CECR, 2001 : p. 11)

Le plurilinguisme va ici de pair avec une baisse des exigences au niveau des compétences. Il semble pourtant paradoxal que, dans une perspective actionnelle, de faibles compétences soient considérées comme suffisantes pour se comprendre ou réussir une tâche commune.

### La perspective actionnelle, l'action sans le processus interactif de communication qui la sous-tend

Les auteurs expliquent leur choix de la perspective actionnelle par leur désir de considérer l'action sous un angle plus large (que le seul acte de parole ?), en accord avec leur intérêt pour les compétences générales extralinguistiques.

11 « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR, 2001 : p. 15)

Les activités langagières sont considérées comme contenues dans l'action vue de manière plus globale. Car, en effet, dans une situation de communication, le contexte influence le sens. Cependant, voilà ce qu'en concluent les auteurs sur les « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » (CECR, 2001 : p15) :

12 « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECR, 2001 : p. 15)

Cette fois c'est la langue qui contient les actions. Ainsi, les compétences comportementales sont inclues dans les compétences langagières (et pas le contraire).

Plus loin, les notions d'activités et de stratégies langagières sont exposées. Mais elles ne sont pas approfondies. Rien de ce qui concerne leurs liens sémantiques ou pragmatiques avec les compétences générales n'est explicité. Or, la « compétence sémantique » (CECR, 2001 : p. 91) n'est traitée que comme la somme des connaissances

DE LA PARTICIPATION DES CITOYENS AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES EUROPÉENNES

## DOSSIER 2

### CRÉATION D'OUTILS

# lexicales et grammaticales, sans considérer le fait qu'elle implique une compréhension des rapports entre l'énoncé et ses sens possibles. Et la « compétence pragmatique » (CECR, 2001 : p. 96-101) est réduite à des compétences d'organisation textuelle formelle. Pourtant, c'est bien la valeur pragmatique, que l'énonciation donne à un énoncé, qui permet de sélectionner un des « sens possibles » évoqués plus haut.

### Conclusion

La formation interculturelle risque ainsi de coïncider avec une dévalorisation des compétences linguistiques et communicatives. Une focalisation sur les résultats de l'action peut paraitre louable dans le domaine de l'enseignement des langues. Mais pas si on néglige la communication, dans sa dimension interactive, que nécessite la genèse de cette action. Et surtout pas si on en définit les finalités à la place de l'acteur social qu'incarne l'apprenant. Cela soulève la question du droit de regard du citoyen sur les objectifs des politiques linguistiques car c'est d'elles que découlent l'orientation prise par les institutions éducatives et les outils pédagogiques et didactiques utilisés dans les classes.

Les raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue, ou bien de plusieurs, et les finalités de cet apprentissage peuvent être infiniment diverses. Les politiques éducatives doivent donc, selon nous, prévoir la conception d'un large éventail d'outils de formation. Pour rendre possible une adaptation démocratique aux différents besoins des apprenants.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**BLANCHET, Philippe, COSTE, Daniel,** (dir), (2010). Regards critiques sue la notion d'interculturalité, Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, *Paris, L'Harmattan*.

Conseil de l'Europe, (2001). Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier. [En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\_fr.pdf]. Consulté le 9 août 2014.

**MAURER, Bruno,** (2011). Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme nouvelle idéologie dominante, Paris. Archives contemporaines.

POLGE-LOÏ, Virginie, (en cours). Il n'y a pas de rapport interculturel, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III.

**PUREN, Christian,** (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle, Les Langues Modernes, APLV, février 2009.

[En ligne : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841]. Consulté le 9 août 2014.

**SIMONS, Germain,** (2011). Le cadre mange-t-il la peinture?, Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe, *Puzzle 29, CIFEN, ULG, mars 2011.* 







### Construire des outils de formation

En formation dite « de base », les formateurs sont souvent face à des situations formatives complexes où les groupes sont hétérogènes et nécessitent des outils adaptés, modulables et interactifs. Si, ces dernières années, les éditeurs ont amélioré leur offre dans la production d'outils en direction des adultes migrants, celle-ci reste relativement réduite en regard des besoins réels de la formation, surtout, le format broché induit une lecture linéaire des modules de formations et, par là même, une lecture simplifiée de la formation. Quelles peuvent être alors les autres approches et les autres réalisations ?

Des groupes de travail, des groupes de recherche action notamment, des collectifs de formateurs ont émergé pour produire des outils qui semblent mieux correspondre à leur vision de la formation, en regard des besoins du terrain mais également aux valeurs qu'ils veulent défendre.

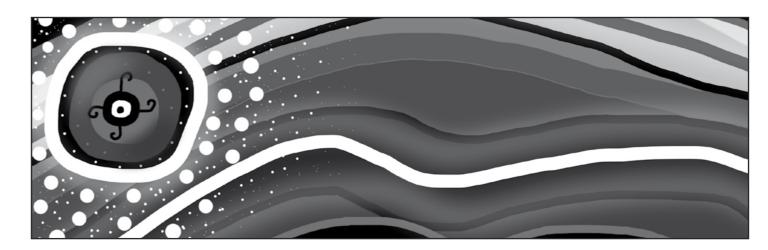
Lea Bouaroua propose la notion de pédagogie inclusive qui implique la convergence de l'ensemble des acteurs dans la création d'outils, l'apprenant y prend la place d'acteur au centre de l'apprentissage (comme nous l'avons vu dans le dossier précédent), c'est ce qui a été réalisé dans le cadre du GRAF de la fédération AEFTI auquel elle a pris part. Nous développons précisément ce travail dans l'article suivant.

**Odile Ledru Menot** quant à elle, propose des pistes pour une action réflexive à la fois sur les besoins, attentes et acquis d'un groupe et sur les représentations de chacun. Le questionnaire d'auto-positionnement permettrait cela tout en permettant un gain de temps considérable, même si l'emploi d'un tel outil implique nécessairement quelques précautions.

Jean Luc Dumont focalise également son texte sur la réflexivité relative à la démarche et au rapport aux autres. L'image est ici utilisée comme vectrice de parole pour mieux se définir et l'interface en binôme et en groupe facilite la communication, la formalisation et contribue à la réflexivité.

**André Brun**, quant à lui, nous fait le récit d'une réappropriation collective d'un logiciel (ceci n'est pas sans nous rappeler l'article d'Emmanuel Letourneux dans le dossier 1). Surtout, ici, la démarche consiste à re-contextualiser un outil et à le rendre déclinable à l'infini.

Sophie Etienne



### L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE INCLUSIVE

Mettre l'apprenant au centre de la conception d'outils



Léa Bouaroua

Consultante en ingénierie de projet et de formation.

### ■ Au-delà de l'effet d'annonce

« L'apprenant au cœur du dispositif de formation », c'est un leitmotiv aujourd'hui répandu dans nombre d'institutions et d'organismes de formation, associatifs ou commerciaux. Ce mot d'ordre se traduit généralement par une forme d'individualisation des parcours, avec des activités autonomes et des temporalités d'accompagnement personnel. Mais cela peut également se mettre en œuvre dans le cadre d'activités collectives, tirant parti de l'hétérogénéité du groupe et s'appuyant sur une réelle analyse des besoins des apprenants.

Lorsque la volonté affichée est plus qu'une annonce publicitaire, elle devient un atout considérable tant en termes pédagogiques qu'en termes d'accès aux droits et de luttes contre les inégalités. L'intérêt d'une démarche inclusive n'est plus à démontrer : elle permet une participation et une appropriation accrue, augmente l'implication, facilite l'apprentissage et l'appropriation des concepts et des savoir-faire, renforce les dispositifs d'insertion, valorise l'apprenant dans sa démarche et dans ses compétences. Il s'agit donc de rendre plus efficiente l'atteinte des objectifs pédagogiques, qu'il s'agisse de formation à visée professionnelle, d'insertion, linguistique, ou encore personnelle.

### La conception d'outils : une synergie d'acteurs

Cette dimension est un élément central dans la démarche d'ingénierie pédagogique. Les modules, séquences, séances sont conçues en fonction des apprenants. Les objectifs pédagogiques sont formalisés du point de vue des aptitudes et capacités attendues du participant à l'issue de la formation (en s'appuyant généralement sur la célèbre taxonomie de Bloom). Mais tout processus pédagogique s'appuie sur des supports et des outils qui se doivent également d'appréhender ces enjeux.

La conception des outils de formation est une mission centrale car elle préfigure, pour beaucoup, le déroulement et le contenu des cours. Elle s'appuie donc sur des compétences variées, certes liées aux contenus enseignés (à la discipline, si ce terme n'est pas trop restrictif), mais aussi à la didactique, à la connaissance du public ciblé et du contexte, ou encore aux supports utilisés. C'est de

cette synergie que peuvent émerger des outils pertinents, ouvrant des perspectives et des possibilités pédagogiques ouvertes et adaptées aux formateurs, mais aussi et surtout aux apprenants. L'ingénierie pédagogique inclusive consiste à penser la convergence des acteurs dans ce processus afin d'ouvrir la conception à l'ensemble des parties prenantes concernées en mesure d'apporter une valeur ajoutée.

### ■ L'expertise des apprenants

Evoquer l'ensemble des parties prenantes concernées implique nécessairement de réfléchir sur le rôle de l'apprenant. Est-il simplement un destinataire, qui ne possède pas les codes et les compétences nécessaires à intégrer l'élaboration des supports de formation ? Notre parti pris est de s'affranchir de cette perception réductrice et de mettre très concrètement, et dès le départ, les apprenants au cœur du dispositif de formation. Il est en effet possible de leur attribuer un rôle dès la construction d'outils, ou plutôt devrait-on dire la co-construction.

Ils sont en effet détenteurs d'une réelle expertise, dont la prise en compte garantit une meilleure perception et par là même une meilleure appropriation des supports, pré-requis indispensables à une formation efficiente. D'une part, l'apprenant détient une connaissance sur le contexte, les besoins, les attentes des bénéficiaires concernant la formation, et permet un diagnostic plus précis. D'autre part, on peut souligner la capacité des apprenants à apporter un nouveau regard et des éléments de réponse aux enjeux pédagogiques.

Il est par ailleurs intéressant de considérer le processus de conception d'outils comme aboutissement d'un apprentissage. L'apprenant capable de participer à un tel projet valide l'acquisition de compétences et de connaissances, et est valorisé dans sa démarche (en plus d'être réellement utile pour la création des outils).

### ■ L'exemple de V'idéaux & débats

Le GRAF (groupe recherche action formation) de la fédération AEFTI, qui conçoit chaque année des outils de formation adaptés aux spécificités des publics des AEFTI et des besoins des formateurs, a choisi d'adopter une démarche inclusive pour son projet de 2013. L'objet du projet : concevoir un outil sous forme de capsules vidéos sur la thématique du vivre ensemble, du faire avec, des valeurs et des principes en France. Ce support vise à déclencher le dialogue et l'échange et à interroger des thématiques qui sont exigées par les institutions dans l'accueil des migrants.

Pour ce faire, le GRAF a choisi d'établir une réelle synergie des acteurs incluant des formateurs, des universitaires, des experts, et des apprenants. La méthodologie adoptée s'organise en trois grandes phases : la phase de collecte de données, la conception de l'outil, l'expérimentation.

La particularité de cette expérience a été le rôle des apprenants. En effet, après avoir cadré les grandes lignes du projet, nous avons décidé de faire appel aux expériences et sentiments des apprenants par le biais des formateurs du groupe. Il s'agissait de leur donner des outils d'enregistrement vidéo et audio et de les amener à raconter ou à faire raconter des anecdotes, des préoccupations, et différents éléments se rapportant aux thématiques abordées.

Cette phase de collecte de données a été un travail très long et fructueux. Un accompagnement de la part des formateurs s'est avéré nécessaire pour faire émerger des éléments utilisables.

La conception des capsules s'est ensuite déroulée en s'appuyant sur toutes ces données. Les formateurs et les experts (scénaristes, communicants, journalistes, scientifiques...), ont en effet scénarisé les récits récoltés afin de les rendre accessibles, mais en ont conservé la substance. C'est ainsi des histoires d'apprenants qui servent de support de formation et facilitent l'échange et l'interrogation de problématiques complexes.

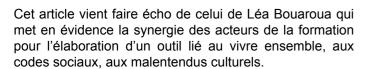
Les apprenants ont également un rôle central dans la dernière étape, l'expérimentation en situation réelle face au public, qui a notamment permis d'inventer et de présenter des activités pédagogiques et des préconisations dans le cahier du formateur.

Cette expérience, enrichissante à tout point de vue, s'est également avérée concluante, puisque les capsules sont un réel succès.



### V'IDÉAUX & DÉBATS

Création d'un outil participatif par et pour les apprenants



Nous vous l'indiquions dans un précédent numéro de la revue SF, la fédération a reçu en 2013 le soutien du Fonds Européen pour l'Intégration (F.E.I) et celui de la Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Etrangers et de la nationalité (DAAEN) pour l'élaboration d'un outil participatif. L'outil est désormais terminé. L'objectif de ce projet est de mieux comprendre les usages, principes et valeurs en France, le vivre ensemble, par la co-construction et l'usage de capsules vidéo, en travaillant sur les malentendus culturels. « Notre outil a pour objet de faire réagir et de dépasser l'approche communautaire, d'amorcer un dialogue des usages sociaux et de la connaissance de l'autre ancré dans le réel<sup>1</sup> (...) Il s'agit de la création d'une démarche d'ingénierie participative et mutualisée pour la création d'outils de formation à destination de jeunes et adultes en parcours d'intégration sur les thématiques des valeurs, principes et usages permettant le vivre ensemble(...) Notre démarche s'appuie sur le modèle conceptuel de Christian PUREN relatif à la compétence culturelle : « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/) ».

Compétence culturelle				
Composante	Domaine principal	Activités de référence		
transculturelle	les valeurs universelles	reconnaître		
métaculturelle	les connaissances	parler de (la culture), parler sur (des documents)		
interculturelle	les représentations	découvrir, parler avec (communiquer)		
pluriculturelle	les attitudes et comportements	vivre avec (cohabiter)		
co-culturelle	les conceptions (de l'action)	agir avec (co-agir)		











Cette co-construction initiale de l'outil « V'idéaux & débats » s'est organisée avec les apprenants participant à cette recherche-action. Le principe fondateur de notre projet est bien la dimension participative de la construction commune par les experts que sont les apprenants et les formateurs

L'outil ainsi réalisé permet de faire réagir les apprenants utilisateurs sur des scènes riches d'implications culturelles ; ceci suscite et alimente des débats où chacun peut confronter ses représentations avec ses expériences personnelles, et comparer les représentations et expériences personnelles.

Cet outil s'adresse en priorité à tous publics migrants, quels que soient leurs niveaux de langue. Il peut également convenir à d'autres publics, jeunes et adultes, dans le cadre d'une formation initiale, à partir du moment où la finalité est d'initier l'échange, le débat et la réflexion sur les différences culturelles.

### L'outil final est composé de :

- 1. de huit capsules vidéo,
- 2. du Guide des utilisateurs, qui recueille par ailleurs les « questions ouvertes »
- 3. des 11 planches amorces.

Il a été expérimenté par des formateurs et des apprenants sur le terrain.

### Extraite :

### Expérimentation des vidéos du GRAF (par Anne-Marie TAUPIN – AEFTI MARNE)

Groupe de 15 jeunes primo-arrivants de 17 à 26 ans, en stage à l'AEFTI depuis 2 semaines à 3 mois, au rythme de 35h par semaine, en vue d'approfondir leurs connaissances en français et de confirmer un projet professionnel par le biais de stages en entreprise. Bonne ambiance au sein du groupe. Homogénéité du niveau de français des apprenants. Différentes nationalités : Algérie, Bulgarie, Espagne, Mali, Maroc, Pologne, Portugal, Roumanie, Russie, Tunisie. J'ai pensé qu'il était important de préciser que les vidéos qu'ils allaient regarder avaient été réalisées à partir de témoignages d'apprenants des différentes AEFTI (et notamment du groupe de primo-arrivants précédent). J'ai choisi de passer les vidéos sans faire d'autre commentaire, en laissant les stagiaires réagir librement à l'issue de la projection. Je suis intervenue ponctuellement pour

relancer le débat ou l'élargir (j'ai noté mes interventions en rouge et mes remarques en italiques). Je pense qu'il est important de noter au tableau ou sur un cahier les différentes réactions (mieux, les enregistrer avec l'accord des stagiaires) afin de pouvoir élargir les débats dans une séance suivante. Lister les problématiques soulevées et faire voter les stagiaires pour un thème qui sera abordé lors d'une des séances suivantes. Le formateur ou l'utilisateur pourra ainsi préparer sa séance, approfondir ses connaissances sur le sujet, anticiper les dérapages possibles et maîtriser le débat.

### MONSIEUR PATATE (Salon Djiby. Int jour.)

Djiby (25-35 ans) apporte le café dans le salon. Deux voisins sont assis là et discutent. Ahmed (30-40 ans) et Minh (25-35 ans).

Djiby : Y a mon nouveau voisin qui devrait passer. Il m'a laissé un mot dans la boîte aux lettres. Il est français. Il s'appelle Fabrice.

Ahmed: II est sympa?

Djiby : Je ne sais pas. Je ne l'ai jamais vu encore. Ahmed : Tu ne sais même pas à quoi il ressemble ?

Djiby: Non. J'imagine qu'il est grand, mince, avec des cheveux bruns. C'est comme ça que je vois le Français.

A l'image, un homme apparaît. Il est grand, mince, avec des cheveux bruns. Les dialogues des personnages sont en off avec les modifications sur le personnage qui arrivent à l'image.

Minh (off) II est mince mais il a du ventre. Ahmed (off) Il a les cheveux longs aussi. Et un chapeau! Ils ont souvent un chapeau

Minh (off) Et il a les dents blanches.

Djiby (off) Et de jolies chaussures!

Ahmed (off) Nooooon. Il fait froid ici. Il a des grosses chaussures de ski.

Minh (off) Et une écharpe! Et un gros manteau.

Djiby (off) Non. Il fait froid mais il reste élégant ! Il a une écharpe mais il est bien habillé.

Ahmed (off) Bien habillé ? Pas du tout. Le Français s'habille pratique. Gros pull, jogging.

Djiby (off) Oui mais il a de l'argent. Il met pas de jogging. Il met un joli jean.

Minh (off) Et il met des lunettes aussi.

Ahmed (off) Oui mais pas de soleil. Parce que n'y a pas de soleil ici. Des lunettes normales.

Djiby (off) Et il fume aussi.

Minh (off): La pipe. Il fume la pipe.

On termine sur une image du Français avec plusieurs couches de vêtements, des chaussures de ski, du bide, des cheveux longs sous un chapeau, des lunettes et une pipe.

Djiby : Voilà. Je pense que Fabrice doit ressembler à ça à peu près.

On sonne à la porte.

Djiby: Ça doit être lui.

Djiby se lève et va ouvrir la porte. Devant lui, Fabrice (30-40 ans). Il est noir.

Djiby: Oui, Monsieur. Vous désirez?

Fabrice : Bonjour, je suis Fabrice. Votre nouveau voisin. Djiby reste un instant interloqué. Minh et Ahmed arrivent derrière lui. Fabrice sourit.

Minh: J'avais raison. Il a les dents blanches!

beaucoup fait rire. Ils trouvent qu'en France il y a beaucoup de différences au niveau du physique des Français. Paulo : Il n'y a pas d'arabes au Portugal, Joana : Non, il y a des Chinois au Portugal (silence) Ala Eddine : En Algérie, tous les Algériens sont pareils physiquement. On reconnaît forcément que quelqu'un est Arabe. On se reconnaît entre nous. Paulo: Pour moi, Noura (marocaine), je ne sais pas si elle est arabe ou gitane physiquement. Comment c'est une gitane ? Ludovina : Les femmes gitanes, elles ont des grandes boucles d'oreille. Paulo : Il y a beaucoup de gitans au Portugal, ils volent beaucoup. C'est comme les Roms ou les roumains. Ioana : C'est vrai les roms ils volent beaucoup, mais les roms c'est pas les roumains. Moi, je suis roumaine, pas rom. Et vous n'avez pas d'amis roms, en Roumanie ? Ioana : Si, il y en a qui ne sont pas voleurs. Ils travaillent, ils sont honnêtes. Comme quoi, on ne peut pas généraliser..... [...]

Expérimentation par Anne Marie Taupin : Cette vidéo les a

3 ŒUFS cf la vidéo en ligne sur notre site : http://aefti.eu/nos-outils/videaux-debats/

ÉGALITE : Extraits des réactions : J'aime l'égalité. C'est comme ca en France. Paulo : Pas toujours, ca arrive dans le bus. Les gens poussent tout le monde pour s'assoir. Ioana: Al'Assurance Maladie, des responsables regardent et font passer les gens avant les autres. Moi ca m'est arrivé. Ils m'ont fait passer avant. Ala Eddine : Non, je vais t'expliquer. Un agent de sécurité donne des tickets (qu'il a en réserve) à des jeunes filles qui lui plaisent. loana : oui, je sais. Anne-Marie explique que ce n'est pas du tout comme ça que ça marche, que l'agent de la Sécu essaie de résorber les files d'attente en distribuant des tickets selon les demandes mais ils ne semblent pas convaincus. Elle explique alors que c'est comme à la Poste ou un peu comme la caisse - de 10 articles au supermarché. Elle envisage de les emmener à la Sécu ou à la Poste pour poser des questions aux agents et convaincre les stagiaires. Ce n'est pas gagné.....loana : Si tu es au volant, tu te fais arrêter par la Police. On peut négocier avec un sourire pour partir sans montrer ses papiers. Bruno: Pour moi, en France ça ne marche pas comme ça, ni au Portugal car il y a des policiers femmes et hommes. Aslanbek: En Russie, avec 25 euros dans la poche, on n'a pas besoin de papiers en règle. On présente les papiers au policier, avec un billet glissé au milieu. Ruslan : Pour une fille, ça peut marcher avec un sourire. [...]

Expérimentation outil « V'idéaux et débats » par L'intergroupe Marcel-Pagnol MONTELIMAR

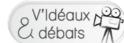
(...) Chaque séance de travail débute par un temps d'oral collectif d'environ une demi-heure après lequel intervenants et apprenants se répartissent en petits groupes pour un face-à-face plus individualisé. Cette activité en grand groupe (6 à 8 personnes) réunissant des apprenants de niveaux de langue différents a pour objectif l'échange et la prise de parole. Il se déroule autour de sujets proposés par les apprenants eux-mêmes, de documents vidéo ou audio proposés par les formateurs ou de personnes extérieures invitées par l'association pour parler de leurs

### DOSSIER 2 | CRÉATION D'OUTILS

activités. La projection des vidéos « V'idéaux et débats » s'est déroulée dans ce cadre durant deux semaines à chaque séance, soit 12 séances en tout. (...) A chaque séance, une vidéo est visionnée une première fois sans explication préalable. Un débat libre permet ensuite aux apprenants d'exprimer ce qu'ils ont compris de la situation et ce qu'elle leur inspire. Des questions peuvent être posées par les formateurs. Si des guestions restent sans réponse, une deuxième projection a lieu. Après un descriptif collectif de la situation, la discussion est ouverte sur les liens possibles entre la situation observée et le vécu de chacun. Une dernière projection peut clore la séance. Toutes les vidéos ont fait rire et ont été d'excellents déclencheurs de parole mettant en valeur l'histoire

et le vécu des personnes, ce qui sort du cadre classique d'apprentissage. Chacun, pour défendre un point de vue, a pris des exemples dans ses expériences de vie.(...) Avec des groupes de bon niveau de langue on a pu assister à de vrais échanges entre apprenants et intervenants. (...).

> Rédaction de Savoirs et formation pour les membres du GRAF (Groupe de Recherche Action Formation)





### MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat sur les migrations en France et en Europe

Mai-août 2014 – vol. 26 – n° 153-154 - 224 p.

### ÉDITORIAL

### ARTICLES

• Les épreuves de l'asile en Allemagne......

- ... Aline Kindelberger
- Police de rue et usage de la force dans les quartiers populaires : au-delà des Quelle est la valeur de la nationalité/citoyenneté en Italie? Résultats d'une
  - Manuel Bouche
- recherche auprès des migrants et des ouvriers italiens à Ferrare...... • Politiques migratoires et travailleurs qualifiés en Italie : aspects généraux et cas Franco Pittau
  - Diordie Sredanovic ... Antonio Ricci

### DOSSIER : Les "savoir-migrer"

- (coordonné par Djaouida Séhili et Víctor Aurelia Zúñiga Gonzáles) 1. Introduction
- Une lecture des migrations au prisme des savoirs et des ressources........

### II. Savoirs collectifs et ressources intergénérationnelles

- Regards croisés sur l'histoire migratoire et familiale de plusieurs générations de Mexicains. Pascal Sebille Les sodes de l'économie familiale et les ressources migratoires : savoir partir, revenir et arauler..... Delphine Prunier III. Savoirs familiaux et ressources genrées
- Retrouver le Nord : stratégies migratoires de femmes mexicaines renvoyées de María Dolores París
- IV. Savoirs individuels et ressources émotionnelles
- Diana Carolina Peláez

- Quand savoir migrer ne fait pas tout : les limites à la mobilité dans deux Michaël Da Cruz • L'art d'aller et venir entre Mexico et Kansas City: histoire d'un itinéraire migratoire et de ses tribulations .....

### NOTES DE LECTURE

- Genre, migrations et emplois domestiques en France et en Italie : construction de la non-qualification et de l'altérité ethnique (de Francesca Scrinzi)..... Brasilia entre le mythe et la nation (de Márcio de Oliveira).........
  - Colette Le Petitcorps

DOCUMENTATION...

Aujourd'hui le Brésil (d'Adriana Brandão et Patrick Straumann) ......

Pedro Vianna

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 7501 | Paris

Tél.: 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax: 01 43 72 06 42

E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org France : 55 € Étranger : 65 € Soutien : 80 € Ce numéro : 17 €

### LES QUESTIONNAIRES D'AUTOPOSITIONNEMENT COMME OUTIL DE FORMATION D'ENSEIGNANTS ET DE FORMATEURS DE FORMATEURS

« Ce qui semble évident n'est pas interrogé. » Edgar Morin

« Les théories sont « prouvées » par l'étude de sujets à qui l'on a enseigné à se conduire d'une manière conforme à ces théories. » Georges Devereux

Dans des contextes où les classes deviennent de plus en plus multilingues, multiculturelles et complexes à gérer, et où les impératifs de réussite et de rentabilité pèsent de plus en plus lourd, beaucoup de professeurs et de formateurs, débutants ou expérimentés, se sentent démunis. Et dans le contexte économique actuel, la durée et le suivi de leurs formations continues sont réduits à quelques jours, voire à quelques heures par an. C'est notamment le cas en didactique et pédagogie du FLM, FLS, FLE, FLI, FOS, FOU et FLP.

Durée et suivi figurent pourtant au nombre des facteurs importants qui conditionnent l'efficacité d'une formation. Ils sont nécessaires pour faire émerger, évoluer et consolider les attitudes, représentations et pratiques professionnelles qui freinent ou favorisent la réussite des apprentissages.

A travers une longue expérience de formatrice, en France et dans plus d'une cinquantaine de pays, j'ai été amenée à m'interroger sur les outils disponibles et susceptibles de pallier ce manque de temps de formation en présentiel. Deux questions se posent tout particulièrement :

- Comment aider le formateur de formateurs à identifier rapidement les acquis, attentes, interrogations et besoins réels d'un groupe – et donc à définir les zones d'intervention et d'évolution estimées nécessaires, tout en commençant à faire les apports nouveaux nécessaires ?
- En parallèle, comment aider les participants étudiants ou professeurs/formateurs - à engager une réflexion personnalisée et dédramatisée sur leurs représentations et pratiques, en lien avec ces apports de connaissances actuelles, tout en permettant l'incontournable réexamen critique d'idées communément admises, solidement ancrées dans une tradition scolaire ou universitaire, mais pas nécessairement validées par des recherches récentes. J'ai en effet montré ailleurs, à plusieurs reprises, combien sont tenaces des idées et des pratiques liées, par exemple, à l'oral, à la phonétique, à la lecture, etc - que rien ne justifie plus aujourd'hui, sinon un consensus qui les légitime.



Odile Ledru-Menot Responsable de formation Paris III. INALCO Expert associé au CIEP. Consultante

Le questionnaire d'autopositionnement (QAP) fait partie des outils susceptibles d'aider à mieux rentabiliser le temps alloué à la formation. Il constitue un moyen d'accès privilégié aux connaissances, croyances et opinions qui se manifestent de manière dominante dans un groupe et qui favorisent ou non l'appropriation d'une formation innovante. Mais ce QAP ne sera utile que si son emploi fait l'objet de quelques précautions psychologiques et méthodologiques.

Les propositions qui suivent participent d'une démarche inductive et réflexive de la formation. J'évoquerai brièvement les sources et les contenus du QAP tel qu'il est conçu ici, puis les modalités essentielles de son utilisation et, enfin, j'apporterai quelques exemples de témoignages quant aux résultats obtenus.

<sup>\*</sup> Je remercie vivement Colette PHELOUZAT (FLE - Université Bordeaux 3) et Christian MENDIVE (IA-IPR de Lettres) pour leur relecture attentive et leurs suggestions.

### Origine et contenus du QAP

Il existe différentes conceptions et pratiques des QAP. Ceux que j'ai élaborés ne sont ni des questionnaires d'enquête généralisable, ni des outils d'évaluation sommative. L'objectif premier n'est donc pas d'établir des scores et des classements pour définir le profil d'un groupe, comme on peut le faire avec la procédure du Q sort. On vise plutôt à susciter, progressivement, l'envie de s'interroger et de confronter sa pensée avec confiance à celle d'autres personnes, en toute liberté. La forme, les contenus et l'ordonnancement des items ont été développés et affinés au fur et à mesure d'une recherche de plusieurs années, par et pour de nombreuses sessions de formation.

Ces QAP s'articulent autour d'une bonne vingtaine de pôles thématiques, qui se recoupent, s'interpénètrent et se complètent, mais que le formateur doit pouvoir sélectionner et réduire selon les conditions institutionnelles.

Les mots clés en sont: communication, interactions, relation pédagogique, oral, verbal, non verbal, écrit, relations oral-écrit, lecture silencieuse, lecture orale, phonétique, rythme, intonation, gestualité communicative, gestes d'apprentissage, documents authentiques, interculturel, gestion des groupes, technologies numériques, apprentissages, compétences, évaluation formative des apprenants, évaluation formative des enseignants et formateurs.

Chacun de ces pôles est décliné en un nombre variable d'items constituant une base de référence - mille, au total, actuellement - dans laquelle un formateur peut puiser, selon la thématique et le contexte de la formation.

### Les propositions constitutives des QAP ont été recueillies et analysées à partir d'un grand nombre d'écrits et d'oraux :

- Publications de recherches en sciences du langage et de la communication, sciences de l'éducation, sciences cognitives, didactique du français langue 1 et 2
- Matériels d'apprentissage de la langue en FLM, FLS, FLE, FLI, FOS
- Recherches et pratiques de formation en communication interculturelle
- Situations de classe et de formation, observées dans divers pays
- Discours recueillis en situations de cours et de sessions de formation
- Textes officiels et matériels liés à la formation à la didactique et à la pédagogie des langues
- Matériels liés à la formation aux métiers de formateurs et coordinateurs
- Exploitations de documents authentiques de sources diverses, sur supports audio et vidéo

• Recherches personnelles sur les oraux, les relations oral-écrit et la lecture, particulièrement.

Le QAP présente notamment un inventaire extensif mais non exhaustif d'approches existantes, convergentes ou divergentes. Nombre de formulations semblent, à première vue, des évidences auxquelles il est « normal » d'adhérer : pourquoi, donc, s'interroger sur des discours que l'on emploie et qui semblent faire consensus ?

Le QAP alterne deux types de formulations :

- celles qui, par leur omniprésence, font office de références dominantes, mais sont apparues comme représentatives d'approches réductives ou erronées, qui engendrent nombre de difficultés d'enseignement et d'apprentissage quels que soient les publics ; il faut souligner que les sources ne sont pas citées, pour éviter le biais de l'autorité ou le risque de polémique.
- celles que l'on peut aujourd'hui proposer, pour aller vers plus de réussites, en s'appuyant sur des avancées scientifiques récentes et complémentaires, développées grâce aux évolutions technologiques et aux décloisonnements disciplinaires, mais qui demeurent dispersées dans des publications souvent peu accessibles et encore peu réinvesties dans les pratiques de formation.

### ■ Modalités d'utilisation du QAP

Les consignes alternent diverses formes de questions ouvertes et de questions fermées. Elles proposent à chacun de préciser sa pensée ou d'exprimer des choix sur une échelle de 1 à 3 ou de 1 à 5. Exemples :

Je complète, je précise (une idée ou une liste, apporter des explications, des opinions, chercher des exemples)

J'analyse la pertinence des consignes suivantes pour aider les apprenants à..... (par ex : lire à haute voix)
Parmi les opinions suivantes, je coche celles qui se rapprochent le plus des miennes

Je coche les propositions sur une échelle de 1 à 5 et j'explicite mes choix, oralement ou par écrit

1 Fortement d'accord	
2 Plutôt d'accord	
3 Plutôt en désaccord	
4 Fortement en désaccord	
5 Je ne sais pas / Je suis indécis(e)	
6 Réflexions personnelles Justifications	

Le QAP doit être présenté et mis en œuvre en prenant certaines précautions. On sait en effet que le simple terme de "questionnaire" suscite des réticences, de la méfiance, de la peur, voire de l'agressivité. Il peut être ressenti comme un piège, selon le contexte microculturel (par exemple des groupes d'enseignants) ou macroculturel (dans le cadre de tel ou tel pays), ou comme un moyen déguisé de contrôler et de juger les personnes et leur savoir. Par ailleurs, le formateur s'expose à l'impatience de personnes soucieuses d'"entrer dans le vif du sujet" et pour qui les réponses à un questionnaire constituent une perte de temps.

Le QAP doit donc être utilisé avec souplesse, présenté de manière rassurante, oralement ou par un chapeau de présentation s'il est envoyé à l'avance. Il participe d'un climat de détente et de confiance. En résumé, le QAP offre :

na alasik nas allévalvan la

Une visée formative et un gain de temps	Il ne s'agit pas d'évaluer la personne, mais de faire émerger l'orientation d'une pensée à un moment donné et de gagner du temps en commençant à réfléchir sur des questions qui seront abordées en session de formation.	
Liberté d'utilisation et de confrontation	Chacun décide de le renseigner et d'en discuter ou non avec les collègues et le formateur. Même ceux qui n'ont pas pu ou voulu réfléchir sur le QAP avant la session se trouvent impliqués dans les échanges.	
Anonymat garanti et conservation	Sauf souhait contraire et envoi préalable par mail. Chacun peut conserver ses réponses écrites, par mesure de protection et pour retour réflexif.	
Une utilisation hybride, en présentiel et/ou en distanciel	Envoyé à l'avance, il permet de commencer la formation - pour ceux qui acceptent de jouer le jeu.	
Une souplesse de programmation	Avant, au début, pendant, à la fin, quelques semaines plus tard.	
Du temps de réflexion - en individuel ou en petit ou grand groupe	La réflexion personnelle et la confrontation qui s'installe inévitablement au sein du groupe font partie des moteurs de la formation (comparaison, contestation, discussion pour défendre son point de vue, écoute de celui des autres, modification éventuelle).	

Fragmentation possible  Espace d'expression critique	Selon la longueur du QAP, compte tenu de l'attention et de la concentration nécessaires. L'ordre d'enchaînement n'est pas aléatoire, mais il peut être modifié.  Une rubrique finale permet à chacun de dire l'intérêt, les difficultés et les limites d'une telle pratique - et aussi de noter les
Une balise de parcours et d'auto-évaluation	Le QAP peut donc faire office de pré et post-test personnalisé, chacun pouvant réexaminer ses réponses et mesurer le chemin parcouru entre le début et la fin de la formation, à la lumière des éléments fournis pendant la session, complétés par un suivi de formation ou des lectures ultérieures.

### ■ Les résultats obtenus

Voici quelques exemples de réactions exprimées, oralement ou par écrit, avant et après les formations :

### Apport d'informations

- Donne "un avant goût" du cours de la formation, une idée de ce qu'on va aborder, une idée de la façon de penser du formateur ; permet de comprendre ce que nous allons faire, d'évaluer le niveau du cours, suscite des attentes par rapport au cours. C'est une sorte de contrat de formation différent du descriptif ou du programme.
- Fait réfléchir à l'importance de certains éléments qu'on considérait comme secondaires, ou les fait penser autrement.
- Donne des idées pour sortir des clichés et agir différemment dans la classe.

### Eveil et stimulation

- Eveille notre curiosité et notre intérêt sur beaucoup de points.
- Demande du temps et un gros effort de concentration.
- Nous permet d'analyser l'état de nos connaissances et d'une partie de nos pratiques, nous fait apercevoir les moyens de progresser, de changer.
- Nous oblige à préciser nos idées et le sens qu'on donne aux mots.

LES QUESTIONNAIRES D'AUTOPOSITIONNEMENT COMME OUTIL DE FORMATION D'ENSEIGNANTS ET DE FORMATEURS DE FORMATEURS

- On se pose des questions auxquelles on n'avait jamais pensé.
- On découvre plusieurs manières de penser et de dire dans des domaines qui nous semblaient simples et évidents et donc la nécessité de faire des choix adaptés.
- On voit qu'il est difficile d'avoir des positions tranchées, schématiques et définitives alors que le domaine est vaste et complexe.
- On prend conscience de notre conditionnement culturel et professionnel (l'une des choses difficiles à accepter c'est le fait que ce n'est pas parce qu'un grand nombre de personnes pense de la même manière qu'ils ont raison!)
- On découvre l'importance du rythme, de l'intonation et des mouvements dans les communications et les apprentissages.
- Je m'aperçois que les mots que j'emploie orientent ma pensée et ce que je fais avec mes élèves.
- Découverte de la complexité et de l'interaction théoriepratique
- Pourquoi on ne nous a jamais parlé de tout ça dans notre formation ?!

### Motivation

- On est curieux d'en savoir plus!
- Permet de constater et dédramatiser nos manques / l'insuffisance de nos connaissances et donne envie d'en savoir plus.

- Met en évidence le fait que beaucoup de mots, courants ou spécialisés, sont employés sans être définis clairement; on découvre que chacun attribue un sens différent.
- On voudrait en savoir plus sur les façons de prendre en compte le rythme, l'intonation et les gestes pour aider à communiquer et apprendre.
- J'ai besoin de développer tout ce qui est diagnostic à but formatif.
- On peut commencer à s'auto-évaluer et on peut ainsi mieux choisir soi-même les points que l'on veut approfondir.
- Une prise de conscience qui nous pousse vers l'autonomie, dont on parle tant !

### Conclusion

Le QAP, tel qu'il est conçu ici dynamise d'emblée la situation de formation. Il peut être employé en présentiel seul ou en combinaison avec le distanciel. Il met en synergie développement personnel et développement professionnel. Il conjugue déconstruction et reconstruction et offre à chacun la possibilité d'accroître son implication pour devenir « acteur de sa formation » en s'engageant dans une réflexion personnelle et collective – se nourrissant l'une l'autre - à partir des items retenus et des activités proposées en cours de formation.

Son efficacité est d'autant plus grande qu'il est repris et prolongé dans le cadre d'un suivi concret de la pratique didactico-pédagogique.



Image réalisée dans les groupes de travail de JL Dumont

### PRATIQUES DE FORMATION ET TRAVAIL SUR SOI

### Jean-Luc Dumont

Psychosociologue Consultant au GRDR

« Apprendre c'est voyager mais le premier voyage c'est la naissance; il n'y a pas d'apprentissage sans une sorte de reprise de cette naissance, d'engendrement de soi, de re-accouchement de soimême et c'est toujours très difficile » SERRES, M.

Entrer en formation nécessite déjà, de la part de l'apprenant, une réflexion sur le sens même de sa démarche. Alors, dans le cas d'une formation de formateurs visant à apprendre à des professionnels à communiquer avec un public, faciliter des relations entre des personnes, ou intervenir dans une situation sociale, le formé doit parvenir à maitriser ce qu'il induit dans son rapport avec ses interlocuteurs, ce qui influence sa perception de la situation. Aucune théorie, si pertinente soit-elle, aucun exercice ne saurait lui éviter de confondre ses propres craintes et désirs avec ceux de son public. D'ailleurs l'idéal de neutralité du formateur -fût-elle bienveillante- est-elle possible et souhaitable ou doit-il assumer son « désir de former des individus » ? (ANZIEU 1975)

Privilégier une logique de processus à une logique de contenus (SCHÖN, 1994), n'est pas pour autant dénier l'utilité d'outils didactiques propres à une discipline ou un contenu, c'est souligner l'intérêt de techniques d'animation pour un travail en profondeur intervenant en amont d'une formation spécifique pour que les apprenants puissent faire un bilan, évaluer le besoin qu'ils ont d'une formation et non empiler des contenus sur d'autres contenus. Cette démarche se fonde sur deux constats récurrents dans la pratique :

- Toute formation n'est efficace que si elle correspond à un projet individuel et/ou collectif, ce qui implique que ce projet doit être formulé et reconnu par le(s) futur(s) formé(s).
- Tout projet s'étaye d'une part sur des aspirations, un sens perçu de l'itinéraire et d'autre part sur un certain nombre de savoirs (formels ou informels, académiques ou expérientiels) capitalisés.

Nous sommes intervenus dans des domaines différents : formation de formateurs dans les métiers du social, formation de médiatrices culturelles<sup>1</sup>, évaluation des besoins de formation des leaders associatifs résidant en foyers de travailleurs migrants, formation de professionnels du social et de la santé accompagnant les migrants âgés. Notre démarche s'appuie sur deux outils complémentaires : l'image de soi dans une dynamique collective et l'approche biographique

### La re-présentation de soi par l'image

L'image de soi occupe une place essentielle dans la structuration et la dynamique d'un groupe. Lorsqu'un individu crée un message à l'intention d'autrui, il le fait à partir d'une image mentale qu'il décompose en éléments (sons et mots qu'il a mémorisés) ; il code son message en fonction de ses références personnelles. A son tour le récepteur va interpréter le message reçu également à l'aide de ses propres références. L'image perçue n'est pas identique à l'image de départ, mais généralement ces deux images vont tendre à avoir un maximum d'éléments communs. Dans ce cas, « l'apprentissage, c'est la mise en commun de deux répertoires » (MOLES, 1981). C'est pourquoi nous proposons aux participants de se présenter comme personnes ayant une histoire, un passé, mais aussi des

Notons d'ailleurs que depuis une vingtaine d'années qu'elles existent, les médiatrices culturelles dont l'activité est parfaitement identifiée, ne disposent toujours pas d'une formation spécifique : le débat se poursuit sur leur professionnalisation.

DOSSIER 2 CRÉATION D'OUTILS

PRATIQUES DE FORMATION ET TRAVAIL SUR SOI



Image réalisée dans les groupes de travail de JL Dumont

projets. Nous les invitons à faire un travail sur leur identité propre. Il n'est cependant pas aisé de parler de soi pour se présenter. Pour pallier cette difficulté, une activité ludique et créative consistant à produire des "tableaux" par collage d'images (photos, dessins, symboles, phrases, expressions ou mots trouvés dans des magazines, des journaux ou documents de toutes sortes laissés à la disposition des participants) les aident à parler d'eux-mêmes. Les supports leur sont fournis, mais ils sont les auteurs de la composition de leur tableau.

La consigne est de répondre à des questions, variables selon le thème de la formation (sur leur itinéraire individuel, leur projet personnel et professionnel, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier, leurs représentations du public auprès duquel ils interviennent, etc...). La composition du "tableau" ne nécessite pas de respecter une règle particulière, la forme est libre. Certains participants manifestent un souci esthétique dans leur production, mais ce n'est pas toujours le cas. Il est en revanche essentiel que la construction des tableaux se déroule de manière individuelle et qu'elle reste anonyme dans un premier temps.

Cette phase d'élaboration est suivie d'une lecture collective des tableaux affichés sur un mur de la salle où a lieu la formation. Les tableaux sont "lus" un à un, commentés et analysés par le groupe. Ce jeu amène les personnes qui s'y prêtent à prendre progressivement conscience de ce qu'elles font passer, de ce qu'elles donnent à voir d'elles afin de se présenter aux autres membres du groupe.

Le travail sur l'image induit une forte tonalité émotive et des phénomènes de résonance et d'activation cognitive (ZAVALLONI, 1989). Quelqu'un, par exemple, peut reconnaître dans le discours de l'autre des sentiments qui lui sont familiers et déclarera que l'intervention dans le groupe d'un tel lui « parle », qu'il en a retiré, appris quelque chose..... Considérer l'image d'autrui, la commenter en montrant qu'on l'a comprise, qu'on est touché par ce qu'elle exprime, est une façon de dévoiler sa propre image à soi-même et aux autres.

## ■ L'approche biographique : de l'expérience au projet

Dans un deuxième temps de la démarche, les participants réalisent deux à deux un entretien dont l'objectif est de faire apparaître les traits caractéristiques de leur personnalité à travers leur récit de vie. Il s'agit de mettre à jour les expériences de chacun pour qu'ils puissent en tirer des savoirs et ainsi apprendre avec leur histoire. Nous avons imaginé une méthode interactive à l'aide d'une grille permettant la co-construction du projet entre un sujet interviewé et un sujet intervieweur.

Nos interventions auprès de groupes d'adultes en formation (DUMONT 1999) nous ont permis de faire un certain nombre d'observations relatives à la construction de projets individuels fondés sur l'expérience. Définissons le projet d'une personne comme un processus au cours duquel entrent en synergie les aspirations, les ressources et les actions de cette personne pour atteindre les objectifs qu'elle vise. Fondamentalement, le projet est dépassement, ce que signifie « faire un projet », c'est se réapproprier une situation et l'utiliser pour réaliser ses propres fins, c'est sortir d'une situation donnée. Notre travail a donc consisté à accompagner des publics tout au long des différentes étapes de l'élaboration de leur projet. Ce travail nous a amenés à nous interroger sur la façon dont les formés produisent des savoirs et se les réapproprient effectivement. En effet, pour être reconnus, les acquis d'une personne, doivent être actualisés, mobilisés pour l'action. C'est le regard d'autrui qui fait office de miroir (comme dans la production de « tableaux ») tout en assurant une certaine reconnaissance sociale. Disons qu'un événement ne devient une expérience que s'il a du sens pour celui qui l'a vécu et, pour cela, il faut que cet événement puisse être relié à d'autres ; apprendre c'est aussi tisser des liens. En outre, les deux figures de l'expérience, celle que nous faisons, que nous sommes potentiellement capables de faire reconnaître et celle que nous avons, qui atteste notre compétence dans une situation précise (qualification), sont dans un rapport dynamique qui donne à l'expérience de l'acteur social un sens et une place dans un groupe.

Dans la pratique, le partenaire utilise une grille qu'il remplit au fur et à mesure du déroulement de l'entretien avec celui qui se raconte ; ce support permet de faire apparaître des mots " significatifs " qui, après analyse, donnent du relief à une histoire singulière et révèlent des ressources et des aspirations non perçues jusque-là. Dans ce contexte, l'approche biographique est un acte de formation (DOMINICE, 1990, PINEAU, 1991) : parler de son histoire, c'est donner, par le récit, une forme à l'ensemble des évènements d'une vie et, ce faisant, donner un sens à son existence. L'acte de formation fait lui-même partie de l'histoire de la personne et, à ce titre, constitue lui aussi la matière du récit. La formation interroge l'itinéraire de la personne et notamment les ruptures qui en constituent les temps forts. Dans l'entretien, la personne interviewée, en

marquant ces temps forts, se distancie de son vécu et se trouve ainsi en capacité d'appréhender son expérience.

Ce travail d'entretien se poursuit à travers des échanges en groupe, sur la base d'une mise en commun des éléments objectivés. Au cours de ces échanges, l'animateur aide les participants à identifier leurs modes d'appropriation des savoirs et à repérer leur rapport à l'expérience, c'est à dire l'ensemble des manières d'apprendre et d'agir qu'ils ont constituées, sciemment ou non, au fil de leur existence, mais qu'ils construisent effectivement dans leurs interactions avec le groupe de formation (ce qui les conduit alors à en prendre conscience). Ceci confirme le fait que le rapport à l'expérience est bien un savoir sur soi qui n'est saisissable que dans une dynamique sociale. Concrètement, il s'agit - in fine - pour chaque participant de présenter au groupe les ressources, les aspirations et l'objectif professionnel actuel de la personne avec laquelle il a travaillé en binôme.

Ainsi nous utilisons l'image comme support pour engager à parler de soi et à échanger. Dans un second temps, l'entretien biographique donne à l'univers de la personne une dimension historique et favorise l'énonciation d'un projet validé par le groupe. La démarche proposée assure, entre les deux figures de l'expérience indiquées plus haut, une fonction d'interface pour faciliter la communication. Elle permet le mouvement réflexif de la personne sur elle-même : travail sur sa propre image, puis sur ses relations avec le groupe et sur les savoirs qu'elle tire de son expérience (savoirs expérientiels).



Image réalisée dans les groupes de travail de JL Dumor

DOSSIER 2 | CRÉATION D'OUTILS

### ■ Ecrire sa pratique

L'écriture a lieu tout au long du parcours de formation. Chaque participant produit un « livret de parcours de formation<sup>2</sup> »dans lequel il classe les informations qui lui sont transmises (ou qu'il a recherchées) et où il intercale, séance après séance, ses impressions, ce qu'il apprend de lui, des autres... à l'issue de (voire pendant) chaque séance de regroupement. Pratiquement, pour garder une trace de l'ensemble du processus et des évolutions, un travail d'écriture est recommandé à partir d'une trame donnée sous forme de fiches dans un classeur (DUMONT 1999).

### Résumons, ci-dessous, les différentes phases de notre démarche :

SUPPORTS DE LA COMMUNICATION	OBJECTIFS PRODUITS		OPERATIONS	
IMAGES	S'imaginer, se définir, se représenter	Tableau de l'image de soi	Retour réflexif sur soi, créativité	
PAROLES SUR LES IMAGES	Aider l'autre à percevoir son image Prendre conscience de son image	Commentaires enregistrés et transcrits	Analyse sémiologique	
PAROLES D'ENTRETIEN	Se raconter, s'inscrire dans une temporalité, Repérer des éléments significatifs dans son récit	Récit de vie	Approche et analyse biographique	
PAROLES COLLECTIVES	Identifier ressources, aspirations et objectifs professionnels	Panneaux de présentation des éléments tirés du récit	Objectivation des éléments significatifs	
PROJET INDIVIDUEL	Formuler, confronter et valider son projet au sein du groupe	Projet formalisé	Reconnaissance du projet par le groupe	
CONFRONTATION DU PROJET A LA REALITE	Vérifier la faisabilité du projet, identifier les moyens et les étapes de sa réalisation	Démarches à l'extérieur (recueil d'informations, rencontre avec des professionnels)	Inscription du projet dans le réel, constitution d'un réseau socioprofessionnel	
ECRITURE INDIVIDUELLE	Formuler par écrit son projet et en expliciter la constitution Autoévaluer son propre cheminement	Capitalisation individuelle des informations produites pendant le parcours de formation	Ecriture personnelle	
Rendre public son projet, faire valider la démarche qui le sous-tend et effectuer un bilan de l'action de formation		Synthèse écrite soumise à évaluation et présentée oralement devant le groupe	Evaluation collective et individuelle	

Projector, Besançon 1999

La formation, telle que nous la concevons, assure une fonction de médiation entre l'apprenant et des personnes-ressources, entre chaque participant et le groupe, entre chaque individu et lui-même. Au cours de ce processus, la personne en formation s'approprie des savoirs. Ce travail de constitution du groupe est un préalable essentiel : le groupe médiateur aide les personnes à prendre conscience de leur action dans le champ social. La personne a besoin que le groupe reconnaisse d'abord ses capacités, pour s'autoriser à se les attribuer. Le groupe (formateur compris) aide à modifier la façon dont chacun appréhende son expérience, ce qui conduit parfois à l'identification de capacités jusque-là passées inaperçues et susceptibles d'être réinvesties dans des situations différentes. La question de la transférabilité des savoirs et habiletés souligne l'intérêt de telles formations, mais aussi de reconversions sociales et professionnelles " tout au long de la vie ".

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANZIEU Le désir de former des individus, revue Connexions, 16 – 1975

DOMINICE, P. L'histoire de vie comme processus de formation L'Harmattan, Paris., 1990

DUMONT, J.L. et SAINT-PE, M. CI: Méthode du profil expérientiel Ed. Far. Lausanne, 1990

**DUMONT, J.L.**: Projector, Pour une démarche d'auto-orientation Formation continue, outil créé pour la Formation continue de l'Université de Franche-Comté, document inédit, Besançon, 1999.

**GRDR** Formation communication interculturelle pour les professionnels exerçant auprès de migrants âgés (2012-2014)

GRDR: Rapport « scolarisation des enfants de migrants » Etude commandée par la DAIC (2012)

HEYNEMAND et GAGNON D., Montréal, Les Éditions Logiques

MOLES, A.: L'image dans la communication, Casterman, 1981

PINEAU, G.: La formation expérientielle des adultes (en coll.), La documentation française, 1991

REY Bernard, Les compétences transversales en question Paris. ESF. 1996

SCHÖN, D (1994). Le praticien réflexif.

À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel

SERRES, M.: Apprentissage, voyage, métissage Revue Hommes et Migrations, n° 1161, janvier 1993

TRUFFER MOREAU, I. & PÉRISSET BAGNOUD, D. (2005). Ecrire pour

se former. Un outil de formation et d'auto-évaluation : le journal de bord des formateurs de terrain. Mesure et évaluation en éducation, Québec : ADMEE.

ZAVALLONI : L'effet de résonance dans la création de l'identité

et des représentations sociales

Revue internationale de psychologie sociale, tome3, n°3, 1989.



Image réalisée dans les groupes de travail de JL Dumont

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Pratique formative initiée par H. Desroche au Collège coopératif de Paris.

« 1000 x 10 LIGNES » UN OUTIL EN DÉSHÉRENCE ?

Il y a quelques années, dans le cadre de l'intergroupe Marcel-Pagnol (un atelier illettrisme-alpha-FLE à Montélimar), nous nous sommes attelés à la réalisation d'un outil pédagogique, « 1000 x 10 lignes ».

C'est son histoire que je veux conter ici... avec une idée derrière la tête.

### ■ A l'origine

Il y avait un point de départ : « Langagiciels » (développé par l'association EcLire), application proposant des sortes de « textes à trous » relativement élaborés, où l'apprenant devait taper les éléments manquants, effectuer au clavier des corrections ou introduire les segmentations, anticiper les solutions avant la machine...

Mais voilà : la banque de textes-supports proposée dans « Langagiciels » consistait en un recueil de brefs extraits littéraires, donc sans commencement ni fin, et, forcément, dépourvus de toute contextualisation. Quant aux altérations introduites dans ces textes, elles ne correspondaient qu'à une logique de la machine.

Heureusement, o n pouvait installer dans la banque ses propres textes, altérés en fonction de ce que l'on voudrait faire travailler à l'apprenant.

Seulement, la base logicielle datait : elle ramait, à s'en arracher les cheveux. C'est fou comme on devient plus exigeant vis-à-vis de l'informatique, une année après l'autre.

### ■ L'idée

Toutefois, nous nous y sommes attelés. Et d'abord, avons gambergé. Premièrement, puisqu'on pouvait introduire d'autres textes-sources, lesquels seraient-ce?

Pour accrocher un lecteur, quelles que soient ses compétences, le texte qu'on lui propose doit faire un tout. Un tout bref (soit ici « 10 lignes » maxi), avec une chute accrocheuse, et dont forme et contenu soient adaptés. Adaptés, mais à qui ?



André Brun Formateur

Notre public était composé de femmes maghrébines, turques, arméniennes, kurdes et aussi d'Extrême-Orient, de refugiés des pays de l'Est, et de quelques adultes originaires de la région au parcours chaotique, en échec avec l'écrit.

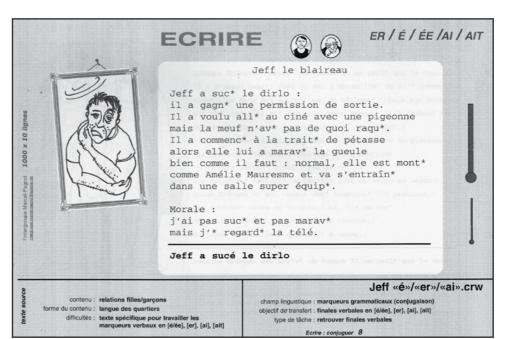
Mais également, de jeunes décrocheurs scolaires, dont plusieurs que nous rencontrions en Centre Educatif Renforcé, et d'origines diverses : Maghrébins deuxième génération, mais aussi Français « de souche », et venant des « quartiers » comme on dit, mais pas forcément.

### Passage par les Djeuns

C'est avec ce public de jeunes que nous avons donc commencé.

Cependant, en plus de développer nos propres supports de tâches sur le logiciel, qui vraiment ramait beaucoup, finalement nous avons aussi mis ces supports sur fiches papier. De toute façon, toujours des textes « à trous », ou sans segmentation, ou autre... mais qui soient toujours accrocheurs. Pour cela, sans scrupule, nous avons produit des histoires dans le langage de ces jeunes, histoires parlant de leur vie et, si possible, les faisant rire comme des bossus.

Voici un exemple de fiche papier, destinée au formateur, où le texte source a été altéré. Le cadre central représente ce que l'apprenant voit à l'écran, les autres informations sont une aide à l'orientation du formateur pour



le choix de tâche à donner en fonction de l'apprenant. Du texte-source pour cette tâche, « Jeff le blaireau », comme d'autres, nous avons proposé plusieurs déclinaisons : ici laissant un (astérisque \*) au niveau des marqueurs verbaux à retrouver, ou textes sans segmentation, ou sans les voyelles ou consonnes, ou encore avec étiquettes à replacer pour compléter certains mots, etc. Cela en fonction de l'objectif pédagogique visé et du degré de difficulté à faire franchir.

### ■ Ensuite

Et on a continué, produisant d'autres textes, pour cela puisant au fil des invraisemblables histoires de vie qui ne cessent d'affleurer dans un atelier linguistique ouvert au public en difficulté. Combien ? Oh, pas encore « 1000 » histoires, mais l'idée était là : multiplier des textes de toutes formes, tous contenus, tous degrés de difficulté, et toujours adaptés à des publics cibles. Par exemple, évitant le champ sexuel pour des femmes maghrébines, parlant des consommables illicites pour des jeunes des quartiers mais évitant absolument ce sujet s'agissant de leurs cousins fraichement débarqués du bled et pourtant aux mêmes codes vestimentaires, etc.

Et ces textes, dans la version présentée aux apprenants, faisant toujours l'objet d'altérations calculées en fonction des objectifs de transfert et des niveaux de difficulté.

Bien entendu tous ces textes et déclinaisons faisaient aussi l'objet d'expérimentations in vivo dans l'atelier afin d'en vérifier la pertinence, de les remanier, affiner, voire les éliminer.

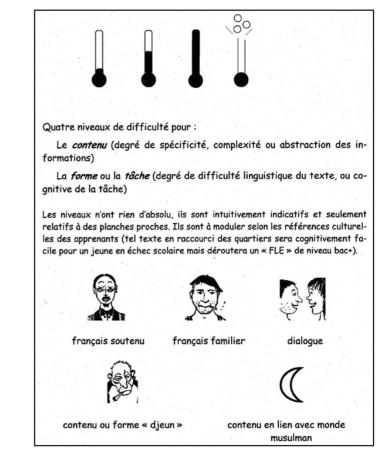
Par ailleurs, les tâches ainsi mises au point étaient - en passant des nuits et des nuits sur l'ordinateur - intégrées ensuite dans la banque de tâches de « Langagiciels » qui ramait, donc, que ce soit à la saisie ou lors de la mise en batterie auprès d'un apprenant.

### Systématisation

Quoi qu'il en soit, cela nous a amenés à mettre en place une systématisation de rangement, avec une signalétique précisant, pour chaque fiche, objectif d'acquisition et degré de difficulté d'une part, forme et contenu du textesource de l'autre: car donner un texte au contenu inadapté à un apprenant est une erreur. Et puis, signalétique permettant de retrouver aisément les tâches, que ce soit dans l'ordinateur ou dans le recueil papier. Enfin, l'ensemble des fiches a été regroupé par grandes rubriques de niveau linguistique.

Cette question du rangement systématisé a été particulièrement travaillée. Qui a œuvré dans un atelier recevant, en entrées-sorties permanentes, un public en grande difficulté, sait dans quelle urgence, quel brouhaha, quelles prises de tête, proposer sans se tromper une activité pertinente à un apprenant que l'on placera devant une machine ; cela tout en faisant travailler d'autres apprenants sur table, d'une autre main gérant les urgences, les questions administratives et les coups de fil.

Cette signalétique a été conçue la plus parlante, la plus suggestive possible, cf. la planche ci-dessous :



### DOSSIER 2 | CRÉATION D'OUTILS

« 1000 X 10 LIGNES » UN OUTIL EN DÉSHÉRENCE ?

On pourra s'étonner de notre insistance à « coller » au langage et au contexte des apprenants, et s'agissant des « djeuns » on pourrait nous reprocher un penchant pour une connivence ambiguë. En fait, la pratique consistait à toujours, avec eux, présenter ces textes comme un jeu avec l'écrit, sans jamais évoquer les contenus. Parvenir, même maladroitement, à jouer sur les codes sociaux impliqués par l'écrit, c'est entrer véritablement dans l'écrit, et y prendre goût, voire s'y découvrir un pouvoir : pas de meilleure entrée dans la reprise de la communication pour d'anciens décrocheurs. Mais cela, et les développements que nous en avions tirés, déborde du sujet de cet article. Le risque tient plutôt à la limite de l'outil : même avec les fiches les plus basiques de « 1000 x 10 lignes » (d'acquisition de l'alphabet) nous sommes dans un univers fondamentalement littéraire, univers étranger à celui de l'action, de l'implication, de la mobilisation sur des nécessités à vivre. Et... univers qui est celui des formateurs avant d'être celui de leur public, d'où le risque de ces fausses routes où le formateur se fait toutefois plaisir.

Mais à Marcel-Pagnol nous n'avons jamais pensé que « 1000 x 10 lignes » devait être notre unique outil.

### ■ Et alors?

J'en viens maintenant au devenir de cet outil. Pour avancer il nous fallait une base logicielle plus adaptée. Plus moderne. Et pour cela, des moyens. Là!

Personne chez nous n'étant informaticien, nous avons cherché des bailleurs : de ma vie, rarement j'aurai autant

perdu mon temps. Des élus (locaux, départementaux, régionaux, nationaux) et des Fondations intéressées par la lutte contre l'illettrisme, cela n'aura pas manqué dans notre carnet de rendez-vous. Car tout le monde a trouvé l'outil formidable. D'autant plus qu'il était déclinable à l'infini, il permet le travail en réseau avec qui veut proposer de nouveaux textes-sources, de nouvelles approches sur des objectifs de transfert, avec les débats que cela entraîne.

En outre, il met le formateur bénévole en situation de se former, j'entends par là en situation de réfléchir à ce qu'il propose comme tâche et pourquoi, autour de critères précisés.

Ceci a impliqué pour moi de nombreux voyages à Paris et à Chailles pour présenter la chose (avec un super Power Point, bien sûr) et... rien à ce jour.

Et le temps passa, « Langagiciels » avec.

Nous avons néanmoins travaillé avec les élèves d'une école d'ingénieurs (l'INSA de Lyon). Malheureusement, faute de temps (celui d'une année scolaire), la mise au point pratique, en situation, de leur proposition de logiciel n'a pu être faite. Par exemple, les tâches disparaissaient de l'écran dès la dernière bonne réponse saisie, interdisant toute assimilation par l'apprenant.

L'AEFTI ouvrant ses colonnes à cette histoire, l'occasion fait le larron : pourquoi ne pas en profiter pour lancer une bouteille à la mer ? Si des lecteurs « tiltent » en lisant ce texte, s'ils ont envie d'en savoir plus, voire (Noël!) s'ils ont des pistes institutionnelles pour financer un informaticien à mettre sur le coup... on peut toujours rêver.







### LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

La fédération lutte depuis toujours contre toute forme de discrimination, cette année, elle propose une rubrique spécifique dans la revue S & F. Elle propose un concours d'écriture ainsi qu'un numéro spécial de Savoirs & Formation (n° 94), enfin, elle organise une rencontre le 5 décembre prochain sur cette thématique, si vous êtes intéressés, n'hésitez pas à prendre contact avec nous.

Ouvert à tous les apprenants accueillis dans les structures de formation en France et à l'étranger

### GRAND CONCOURS D'ÉCRITURE LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

Les meilleurs écrits seront sélectionnés au mois de Janvier 2015 et publiés dans le numéro 94 de notre revue Savoirs & Formation.

Le format des écrits reste libre (maximum 10 000 caractères), mais ils doivent traiter des thématiques de la lutte contre les discriminations et de l'égalité des droits. Il peut par exemple s'agir de témoignages/exemples concrets de discrimination ; d'appels à lutter contre les idées reçues ; de réflexions, poèmes, slams sur les notions de discrimination et/ou d'égalité des droits... les photos et autres illustrations en format jpg sont les bienvenues.

Ce concours d'écriture s'inscrit dans notre volonté de promouvoir les démarches participatives et la place centrale des apprenants. Il s'accompagnera d'une diffusion de plaquettes de sensibilisation à la lutte contre les discriminations fournies par la Fédération AEFTI. Les formateurs et les apprenants pourront s'appuyer sur ces plaquettes lors de leur publication pour accompagner les apprenants autour de la compréhension des informations et des relais possibles.



Les propositions pourront être envoyées tout au long de l'année et jusqu'au 1er novembre 2014 à l'adresse suivante : federation@aefti.eu & sophie.etienne@aefti.eu précisez dans l'objet du mail qu'il s'agit du concours d'écriture LCD

### LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

En 2009, la fédération AEFTI a organisé des rencontres autour de la lutte contre les discriminations, elle a produit deux numéros de la revue Savoirs & Formation sur cette question.

<u>Dans le n° 71</u> « Conjuguer théorie et pratique dans la lutte contre les discriminations », nous proposons, par exemple, de restituer les interventions de Marie Becker (HALDE), ceux d'Elodie Julliot sur les processus psycho-cognitifs situés en amont des comportements discriminants.

Dans le n° 72 nous publiions les propos de Jean Claude Mailly, de Smail Lamara, de Pierre Barron avec un zoom sur les obstacles psychologique à la compréhension de l'autre par Mylène Nacquet ou encore les travaux de Michel Authier qui permettent de lutter contre les discriminations par la valorisation du capital humain via l'arbre de connaissances.

Il nous reste encore des exemplaires.



Février 2013



### DONNER LEUR PLACE AUX ACTEURS DE PROXIMITÉ ET AUX HABITANTS

www.lacse.fr



l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances

La concertation « Quartiers, engageons le changement » conduite par la ministre de l'égalité des territoires et du logement et le ministre délégué à la ville a mis en exergue la nécessité de renforcer la place des habitants dans la politique de la ville conduite sur les territoires. Leur connaissance des réalités, leur expertise d'usage, leur capacité de proposition et d'organisation d'actions collectives doivent imprégner l'ensemble des programmes conduits dans les contrats de ville. Au travers de la participation des habitants, c'est le renforcement de l'engagement citoyen qui est visé.

### La mission de l'Acsé

Sous l'impulsion et la tutelle du ministre délégué à la ville, l'Acsé est chargée de renforcer les politiques publiques conduites sur les territoires prioritaires de la politique de la ville, de lutter contre les discriminations liées à l'origine et de contribuer à la prévention de la délinquance. L'Agence développe des programmes d'action, accompagne leur mise en oeuvre, finance des initiatives et évalue les résultats dans les quartiers. Un engagement concret pour soutenir les acteurs de proximité et l'action en faveur des habitants.

### Le rôle de l'Acsé

L'Acsé est chargée de mettre en oeuvre la politique définie par l'État en garantissant l'efficacité des crédits alloués à la politique de la ville menée en faveur des habitants des quartiers populaires. L'Acsé s'appuie sur la politique générale conduite par tous les ministères (emploi, éducation, justice, jeunesse, ...) et sur des acteurs comme l'agence nationale pour la rénovation urbaine ou le centre national de la fonction publique territoriale.

### Les domaines d'intervention de l'Acsé

L'Acsé centre ses interventions sur les domaines les plus structurants: l'éducation, l'emploi, la lutte contre les discriminations et la santé. L'Agence soutient l'accès à l'emploi et le développement économique. Ce sont plus de 9 500 jeunes qui sont parrainés dans leur recherche d'emploi, 10 000 stagiaires dans les écoles de la deuxième chance (E2C) et une soixantaine de chantiers d'insertion liés aux opérations de rénovation urbaine bientôt élargis aux services et à l'environnement. En matière d'éducation, le programme de réussite éducative concerne 122 000 enfants répartis sur 510 projets locaux. Afin d'améliorer la prévention et l'accès aux soins, elle aide 240 ateliers santé ville. Par ailleurs, elle apporte son soutien à l'amélioration du cadre de vie à travers la gestion urbaine de proximité (470 diagnostics ont été réalisés dans 69 départements) et développe les actions de médiation sociale (4 231 adultes-relais assurent 20 000 heures de présence hebdomadaire sur les quartiers populaires).

L'Acsé promeut aussi un plus large accès aux pratiques culturelles et soutient la production audiovisuelle représentative de la diversité en France (458 oeuvres audiovisuelles en 5 ans). Elle apporte son concours au renforcement de la citoyenneté, au développement de la vie associative et à la prévention de la délinquance. Enfin, elle aide les acteurs locaux à prévenir les discriminations liées à l'origine ou à la situation sociale (66 plans de lutte contre les discriminations actifs en 2012 et 5 000 acteurs locaux concernés).

### Le réseau des partenaires

Parce que la politique de la ville est territorialisée et partenariale, les préfets sont les délégués territoriaux de l'Acsé dans les départements et les régions. À leurs côtés, les sous-préfets, les équipes des préfectures ou celles des directions en charge de la cohésion sociale travaillent au quotidien à la mise en oeuvre des missions et des engagements de l'Acsé. L'établissement public finance quelque 3 000 actions et 12 000 opérateurs dont 7 000 associations locales.

### Le fonctionnement de l'Acsé

Pour 2013, l'Agence dispose d'un budget de 374 m€. Le conseil d'administration est présidé par Madame Naïma Charaï et la direction générale est assurée par Madame Laurence Girard.

L'ACSÉ soutient l'AEFTI en 2014, pour ses actions de lutte contre les discriminations.

# ACTIONS DE SENSIBILISATION ET DE FORMATION À LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS, POURQUOI PAS DANS VOTRE STRUCTURE ?

Le Défenseur des droits met à votre disposition 3 modules de sensibilisation et de formation à distance. Ludiques et pédagogiques, ils sont consacrés respectivement à la promotion de l'égalité dans la vie quotidienne, dans l'éducation et dans l'emploi.

### Ces formations à distance sont téléchargeables pour :

Le grand public : conçu autour de 6 chapitres, cet outil de découverte et de prise de conscience retrace le parcours d'une journée dans la ville et les transports en commun, afin d'illustrer la prévention des stéréotypes et des discriminations dans la vie quotidienne.

### Vous pouvez les consulter sur l'adresse :

http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/upload/promotion\_de\_%20legalite/elearning/modquotidien/cliquez\_ici.html

### Ou les télécharger :

http://www.defenseurdesdroits.fr/conditions-generales-de-telechargement-modules-foaddu-defenseur-des-droits?nbrmod=1

Les acteurs de l'éducation : élaboré dans le cadre d'un partenariat avec le Ministère de l'Education nationale, ce module comprend 8 chapitres et de nombreuses ressources pédagogiques. Il permet d'outiller les acteurs de la communauté éducative sur la promotion des droits et de l'égalité, et la prévention des discriminations.

### Consulter:

http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/upload/promotion\_de\_%20legalite/elearning/modeduc/cliquez\_ici.html

### Télécharger :

http://www.defenseurdesdroits.fr/conditions-generales-de-telechargement-modules-foaddu-defenseur-des-droits?nbrmod=2

Les employeurs : cette formation comporte 10 chapitres qui constituent une véritable base de connaissances à l'usage des entreprises sur la promotion des droits et de l'égalité, et la prévention des discriminations.

### Consulter

http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/upload/promotion\_de\_%20legalite/elearning/modentre-prises/cliquez\_ici.html

### Télécharger :

http://www.defenseurdesdroits.fr/conditions-generales-de-telechargement-modules-foaddu-defenseur-des-droits?nbrmod=3



### APPEL À CONTRIBUTION PERMANENT

La Fédération AEFTI et ses associations membres ont pour but fondamental la lutte contre les discriminations et pour l'égalité des droits, notamment le droit à une formation de qualité, à la promotion et à la qualification.

Fidèle à notre engagement, nous souhaitons aujourd'hui consacrer une rubrique dédiée à la lutte contre les discriminations et pour l'égalité des droits dans ce numéro et les trois prochains de notre revue Savoirs & Formation.

En conséquence, nous vous invitons à nous proposer des articles (trois pages maximum police Arial 10 interligne 1.5), des illustrations (uniquement en format jpg), des récits d'expériences.

Pour que votre contribution soit présente dans le n°94, merci de l'envoyer avant le 24 Novembre prochain.

Merci de nous envoyer vos propositions à l'adresse suivante : federation@aefti.eu en précisant l'objet de l'envoi (article SF LCD) et en nous indiquant vos coordonnées complètes et votre fonction.

# **QUE PEUT FAIRE** LE DÉFENSEUR DES DROITS?

# Enquêter

Le Défenseur des droits dispose de larges pouvoirs d'enquête

- demander la communication de toute pièce utile; auditionner les réclamants, témoins ou personnes mises en cause;
- procéder à des vérifications sur place dans des locaux publics et privés.

# Proposer un règlement à l'amiable

Le Défenseur des droits privilégie le dialogue et la médiation pour résoudre les litiges dont il est saisi, mais il peut utiliser des pouvoirs plus contraignants tels que la mise en demeure ou l'injonction.

# Formuler des recommandations

Présenter ses observations devant les juridictions

Demander l'engagement de poursuites disciplinaires

# Faire des propositions de réformes

Le Défenseur des droits peut préconiser des changements de pratiques et formuler des propositions de réformes législatives ou règlementaires.

La saisine du Défenseur des droits n'interrompt et ne suspend ni les délais de prescription des actions civiles, administratives ou pénales, ni ceux des recours administratifs ou contentieux. Le Défenseur des droits ne peut remettre en cause une décision de justice.

# AGIR ENSEMBLE

Le Défenseur des droits est une autorité constitutionnelle indépendante chargée de protéger vos droits et libertés en matière de:

Dysfonctionnements des services publics

Lutte contre les discriminations

Droits de l'enfant

Déontologie de la sécurité

# Pour s'informer:

■ Sur le site internet: www.defenseurdesdroits.fr

■ Par téléphone au **09 69 39 00 00** (coût d'une communication locale à partir d'un poste fixe)

# Pour saisir le Défenseur des droits:

■ Par le formulaire en ligne sur: www.defenseurdesdroits.fr (rubrique «SAISIR»)

■ Par l'intermédiaire des 450 délégués de proximité du Défenseur des droits: www.defenseurdesdroits.fr (rubrique «CONTACTER votre délégué»)

■ Par courrier postal:
Le Défenseur des droits
7, rue Saint-Florentin
75409 Paris Cedex 08

Le recours au Défenseur des droits est gra-tuit. Lorsque vous saisissez le Défenseur des droits, n'oubliez pas de transmettre la copie de l'ensemble des documents relatifs à votre demande pour en faciliter le traitement.

# Femmes

le Défenseur des droits Saisissez

LE DÉFENSEUR DES DROITS defenseurdesdroits.fr

Faire respecter vos droits

# LES FEMMES PEUVENT SAISIR LE DÉFENSEUR DES DROITS AU TITRE D'UNE OU PLUSIEURS DE SES 4 MISSIONS

# La défense des droits des usagers du service public

Si vous êtes en désaccord avec une décision ou un comporte-ment d'un service de l'État, d'une collectivité territoriale ou de tout organisme de service public, et que vos démarches préa-lables pour résoudre ce litige ont échoué, vous pouvez saisir le Défenseur des droits.

Vous avez des difficultés à obtenir les allocations de rentrée scolaire ou la prestation d'accueil du jeune enfant auprès de la Caisse d'Allocations Familiales.

- La **Caisse Primaire d'Assurance Maladie** vous refuse le remboursement de vos frais d'hospitalisation, le versement des indemnités journalières pour congé maternité, le bénéfice de l'aide médicale d'État.
- On vous a refusé l'accès à l'interruption volontaire de grossesse (IVG).
- Vous contestez le montant de votre **taxe d'habitation** qui ne prend pas en compte votre nouvelle situation familiale depuis votre divorce.
- La Caisse Nationale d'Assurance Vieillesse a rejeté votre demande de pension de réversion, ou n'a pas pris en compte vos trimestres liés à la majoration due aux enfants, etc. **DYK EXEMBLE** 
  - Ces décisions défavorables peuvent relever d'un fonctionnement irrégulier des services publics.

# La lutte contre les discriminations

Si vous estimez avoir fait l'objet d'une discrimination, vous pouvez saisir le Défenseur des droits.

Pour qu'il y ait discrimination au sens de la loi, trois conditions-doivent être réunies :

- un traitement moins favorable par rapport à une autre personne placée dans une situation comparable;
- sur la base d'un ou plusieurs des 19 critères prohibés par la loi tels que le sexe, l'origine, le handicap, l'âge, la grossesse, l'état de santé, la situation de famille...;
- dans un domaine déterminé par la loi : le logement, l'emploi, l's santé, l'accès aux biens et services (assurance, banque, loisirs)..
- Vous revenez d'un congé maternité et/ou d'un congé parental et vous ne retrouvez pas votre poste ou un poste équivalent.
  - On vous refuse un crédit pour acheter une voiture parce que vous êtes trop âgée.
- Vous ne supportez pas les avances répétées de votre chef, de votre voisin ou de votre professeur... • On refuse de vous **louer un appartement** en raison de vos origines étrangères ou de votre orientation sexuelle.
- Vous avez été embauchée à un salaire inférieur à un col-lègue qui a le même profil que vous et exerce les mêmes fonctions.

Ces situations peuvent constituer des discriminations.

Dans l'emploi, le sexe est le premier critère de discrimination.
(Baromètre 2013 Défenseur des droits/Organisation internationale du travail)

# La défense des droits de l'enfant

Lorsque les droits d'un enfant ne sont pas respectés, le Défenseur des droits peut être saisi directement par un enfant, ses parents ou toute autre personne de son entourage.

- Vous êtes une mère célibataire et votre demande de logement social n'aboutit pas alors que votre logement actuel est insalubre.
- Votre enfant est placé et vous ignorez quels sont vos droits en tant que mère. Votre enfant n'a pas accès aux activités périscolaires en raison de son handicap.
- Ces situations peuvent porter atteinte à l'intérêt supérieur de l'enfant et à ses droits.

La défense des droits dans le cadre des relations avec les forces de sécurité

Si vous estimez que des policiers, des gendarmes, des agents de sécurité ou de surveillance (...) ont agi en violation des règles de déontologie, vous pouvez saisir le Défenseur des droits

Vous avez été victime de violences conjugales et les services de police ou de gendarmerie ont refusé d'enregistrer votre plainte.

Cette situation constitue un manquement à la déontologie.

## NOS FORMATIONS

L'absence ou l'insuffisance de formation est un critère de discrimination. Depuis 1971, les AEFTI fournissent des formations linguistiques, pré-qualifiantes et un accompagnement social.

La Fédération AEFTI quand à elle, fournit des outils de formation, mais également les moyens de la professionnalisation des acteurs de la formation et de l'insertion pour une formation de qualité.

Elle a organisé la formation des formateurs experts FLI et propose aujourd'hui de nombreuses formations pour les formateurs et les acteurs de l'insertion socio-professionnelle, à travers un catalogue modulable (vous pouvez vous inscrire à ces formations ou demander à ce qu'elle soit organisée dans votre structure).

### Nos formations se déclinent sous 4 catégories

- 'Les techniques de formation " Formations à destination des formateurs
- Les problématiques spécifiques des publics " Formations à destination des formateurs
- Optimiser sa structure " Formations à destination des personnels de direction/gestion
- Développement des compétences spécifiques " Formations à destination des formateurs et des personnels de direction/gestion.

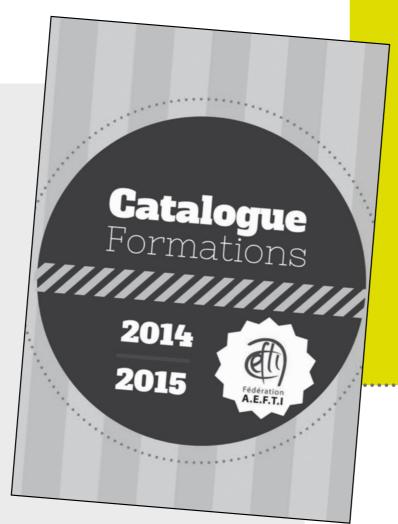
Si votre structure désire de mettre en place une de ces formations, contactez-nous.

Si le nombre d'inscrits est suffisant, nous pourrons l'organiser pour vous!

Notre catalogue Formations est téléchargeable sur :



http://aefti.eu/nos-formations/



### **DES FORMATIONS SONT MISES EN PLACE** POUR ACCOMPAGNER LES OUTILS

Contactez -nous!

### les outils

Une gamme d'outils pour les formateurs réalisés par des formateurs



### la boite à outils Latin autorité la surprise la partie l pour l'écrit

est composée de modules correspondant aux situations rencontrées dans la vie quotidienne



- Faire des courses Se loger S'orienter, se déplacer •
- Gérer sa vie dans un appartement

**VOLUME 2 • Utiliser les services publics • Prévenir guérir •** 

• Se situer dans le temps •

**COMMUNIQUER AU TRAVAIL** • Ce module peut être mis en oeuvre avec des publics sans expérience de travail salarié en France, car il s'appuie autant que possible sur des situations de la vie courante, ce qui permet de travailler sur un vocabulaire de base commun

Nos outils sont destinés à des adultes migrants en par cours de formation linguistique, sociale, professionnelle

Is sont réalisés par un Groupe de Recherche-Action Formation (GRAF) composé de formateurs, d'ingé nieurs de formation et d'experts.

Leur travail répond à des situations formatives réelles et aux besoins d'apprenant(e)s hétérogènes, il se fonde sur leur expérience, l'analyse réflexive qu'ils portent sur eur action, la mise en commun de leurs compétences.

### le curricalbumvitae Cet outil permet l'émergence des compétences professionnelles



Destiné aux publics n'ayant pas ou ayant peu travaillé, il met en valeur leurs compétences transférables en milieu professionnel grâce à l'usage d'une banque d'images et à un cahier personnel

### le droit en jeu Un support de formation pour mieux connaitre le droit du travail

### le logiciel BORNEFACIL'

Un logiciel pour se familiariser avec les bornes interactives du quotidien (simulation de situations probables et entrainement sur ordinateur).

### **BON DE COMMANDE**

A envoyer avec votre règlement à la Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil - 01 42 87 02 20 Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI



Nom		Prénom O	rganisme			
Adresse						
Code postal	Ville	Email :				
NB : Nous avons obtenu le soutien de la Région IDF pour proposer des tarifs préférentiels pour ces outils et leur présentation. Contactez-nous !						
la commonda 🗆 4	IO C D 201 - 3 - 1 (1) - 1	114 21 140	Sumicella monte.	<b>*</b> îledeFrance		

☐ 35 € BORNEFACIL'

Je commande ☐ 40 € Boîte à outil pour l'écrit - Volume 1 ☐ 40 € Curricalbumvitae Frais de port : □ 25 € Boîte à outil pour l'écrit - Volume 2 □ 40 € Le Droit en Jeu ☐ 4 € 1 ou 2 volumes

Etudiants: -20 % (joindre une copie de la carte d'étudiant)

☐ 15 € Communiquer au travail

Je joins un chèque de ...... Date (obligatoire) :

Signature (obligatoire) :

BORNEFACIL':: Logiciel en ligne Pour toute commande de 2 outils AEFTI, ACCÈS AU LOGICIEL OFFERT!

□ 5 € 3 à 5 volumes



### Papier ou numérique : Vous avez le choix !



Une revue, un site : au cœur de votre métier

Abonnez-vous sur WWW.FDLM.ORG





