



HAL
open science

Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en contexte associatif: Regard socio-didactique sur des trajectoires migratoires

Abla Benhassen

► To cite this version:

Abla Benhassen. Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en contexte associatif: Regard socio-didactique sur des trajectoires migratoires. Linguistique. Université d'Angers, 2017. Français. NNT: 2017ANGE0061 . tel-02480937

HAL Id: tel-02480937

<https://theses.hal.science/tel-02480937>

Submitted on 17 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

2016-2017

Thèse présentée en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université d'Angers
sous le sceau de l'Université Bretagne

École doctorale : Sociétés, Cultures, Echanges
(496)

Discipline : Lettres, langues et sciences humaines
et sociales

Spécialité : Sciences du langage, sociolinguistique et
didactique des langues

Thèse de doctorat

Unité de recherche : Laboratoire
CIRPaLL– EA 7457

**BIOGRAPHIE LANGAGIERE ET
INTEGRATION SOCIALE DES PUBLICS
ADULTES MIGRANTS EN CONTEXTE
ASSOCIATIF**

**REGARD SOCIO-DIDACTIQUE SUR DES
TRAJECTOIRES MIGRATOIRES**

Matalah Abla

Sous la direction de

M. Kilanga Musinde Julien

Membres du jury

M. KILANGA MUSINDE Julien (Directeur) | Professeur des universités, Université d'Angers

M. BOURDET Jean-François (Rapporteur) | Professeur des universités, Université du Maine

M. LUMBROSO Olivier (Membre) | Professeur des universités, Sorbonne Nouvelle-Paris 3

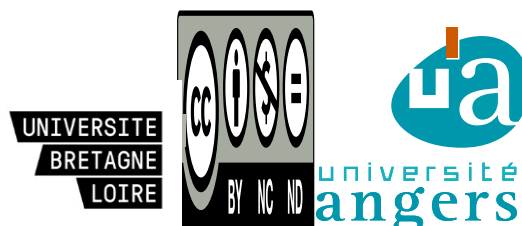
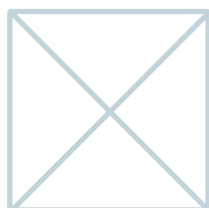
Mme NIKLAS-SALMINEN Aïno (Rapporteur) | Maître de Conférences, HDR, Université d'Aix-Marseille

M. BENA MAKAMINA Jonas (Membre) | Professeur Étranger, Université de Lubumbashi

Volume I

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.

Soutenu publiquement le 27 Juin 2017



Dédicace

Je dédie ce travail à ma précieuse fille Mademoiselle Leyla Benhassen ainsi qu'à ma future fille.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement **Madame Véronique Rivière** qui a été l'initiatrice de cette recherche doctorale au cours de mon master 2 Français Langue étrangère et seconde à l'université Lumière Lyon 2, je tiens également à remercier mes deux ex-directrices de recherche de l'université François Rabelais durant mon master 2 Recherche : **Madame Véronique Castellotti** et **Madame Elatiana Razafi** qui m'ont permis de développer ce travail qui a pu surtout se consolider par le biais du regard avisé de **mon directeur de thèse doctorale Monsieur Julien Kilanga Musinde**.

Grâce à ses nobles conseils, j'ai pu prendre conscience de la rigueur que requiert un travail de recherche. Je remercie tous les membres du laboratoire de recherche CIRPaLL et l'école doctorale.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des membres du jury ayant accepté la lecture et l'évaluation de ce travail.

Un grand merci également à mon époux Monsieur **Saber Benhassen**, mes parents **Monsieur Mabrouk Maatallah**, et Madame **Salma Maatallah**, mes chères sœurs et mon frère ainsi que toute ma famille et mes amis qui m'ont soutenue quotidiennement tout au long de ce travail. Merci à mes amies et collègues, notamment **Akima B.**, **Soulaf H.**, **Badra K.**, **Georgeta B.**, **Mouna M.**, **Lamia B.**, **Karine D.**, **Saliha M.**, **Nedjma K.**, **Habiba G.**, **Madeleine M.**, **Camille B.**, **Elisabeth G.**, qui ont toujours été présentes pour me motiver.

Enfin je remercie chaleureusement tous mes collègues pour leur soutien surtout les membres de l'**Association RIB**, du **Centre social de Pierre Bénite**, de l'**Organisme CEFI** notamment à ma chère **Madame Susana Safi** qui m'ont suivie tout au long de ma recherche ainsi que tous les apprenants sans qui cette recherche n'aurait jamais pu se réaliser.

Sommaire

DEDICACE	3
REMERCIEMENTS.....	4
AVANT-PROPOS.....	7
TABLE DES TABLEUX	8
LISTE DES SIGLES.....	11
INTRODUCTION GENERALE	13
PREMIERE PARTIE	25
CADRE GENERAL, CONCEPTUEL ET APPROCHES NOTIONNELLES.....	25
CHAPITRE 1.....	25
PRESENTATION DES PUBLICS MIGRANTS DU MILIEU ASSOCIATIF.....	25
CHAPITRE 2.....	66
EVOLUTION SOCIOLINGUISTIQUE EN DIRECTION DES PUBLICS MIGRANTS.....	66
CHAPITRE 3.....	104
DES BIOGRAPHIES LANGAGIERES AUX DEMARCHES BIOGRAPHIQUES	104
CHAPITRE 4.....	123
FOCUS SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LES CENTRES SOCIAUX ET SOCIOCULTURELS DE LA COMMUNE LYONNAISE	123
DEUXIEME PARTIE	165

CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPERIMENTAL DES DEMARCHES BIOGRAPHIQUES	165
CHAPITRE 5.....	166
METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	166
CHAPITRE 6.....	187
CADRE SITUATIONNEL ET PUBLIC ENQUETE.....	187
CHAPITRE 7.....	224
DEMARCHES « PORTFOLIOS » CONTEXTUALISES	224
CHAPITRE 8.....	268
VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA CONSCIENTISATION	268
CONCLUSION GENERALE	299
BIBLIOGRAPHIE.....	311
SITOGRAFIE.....	333
INDEX DES AUTEURS.....	334
INDEX DES NOTIONS.....	339
TABLE DES MATIERES.....	344
RESUME.....	348
ABSTRACT.....	348

Avant-propos

Cet avant-propos est une notice constituée de remarques préliminaires clarifiant la lecture des annexes, notamment celle concernant les transcriptions des entretiens.

Ce travail repose sur un corpus constitué de deux parties : une première partie consacrée à l'étude des observables de terrain concernant l'enquête institutionnelle, et une seconde partie à celle des observables de terrain recueillis auprès des apprenants.

Au niveau de la première partie du corpus, elle est mentionnée par *série 1* et la seconde partie par la *série 2*.

La méthodologie de recherche explicitée au cours de ce travail (*cf. Chapitre 5 : Méthodologie de recherche*) est identique au niveau des deux parties du corpus, toutefois par un souci de clarification chaque document figurant en annexe est renseigné par la sous-partie correspondant à son analyse.

Au niveau des entretiens de cette recherche, ils seront notifiés par (lorsqu'il s'agira **A.**) de représenter notre propre voix en cas d'exception cela sera signalé. Par souci de confidentialité des personnes interrogées, on prend soit l'initial de leur nom ou soit leur pseudonyme. En ce qui concerne les entretiens à voix multiples, ils sont mis en évidence par les différentes initiales.

Le signe suivant : *** pour les entretiens disponibles en version audio sur le dvd. Des remarques contextuelles dans certaines transcriptions ou certains entretiens sont disponibles en bas de pages afin de faciliter la compréhension des passages transcrits.

Au cours de cette recherche, nous utilisons parfois les guillemets à l'évocation du vocable « apprenant » car ce terme n'est pas toujours approprié selon le positionnement adopté, en tant que chercheure ou du point de vue des décisionnaires ou encore les personnes en situation d'apprentissage. En tant que chercheure novice, il s'agit véritablement pour nous d'apprenants qui participent à un cours de Français Langue étrangère seconde ; de ce fait, nous n'employons pas de guillemets pour évoquer notre position personnelle.

Table des tableaux

Tableau 1 : les pratiques biographiques : de l'enquête ethno-sociologique au dispositif éducatif (Molinié, 2009)	113
Tableau 2 : l'approche biographique et l'éducation plurilingue (Molinié, 2009 : 46)	117
Tableau 3 : exemple des trois étapes de grille d'entretien compréhensif (séquence d'ouverture, d'interaction et de clôture)	181
Tableau 4 : tableau récapitulatif basé sur le critère de sexe pour le public-enquêté 1 (association de proximité Rib).....	192
Tableau 5 : tableau récapitulatif basé sur le critère des nationalités pour public-enquêté 1 (association de proximité Rib)	193
Tableau 6 : tableau récapitulatif basé sur le critère de l'âge pour le public-enquêté 1 (association de proximité Rib).....	194
Tableau 7 : tableau récapitulatif basé sur le critère familial pour le public-enquêté 1 (association de proximité Rib).....	194
Tableau 8 : tableau récapitulatif basé sur le critère de la scolarisation pour le public-enquêté 1 (association de proximité Rib)	195
Tableau 9 : tableau récapitulatif basé sur le critère de la durée de résidence en France pour le public-enquêté 1 (association de proximité Rib)	195
Tableau 10 : tableau récapitulatif basé sur le critère des objectifs généraux et insertion professionnelle pour le public-enquêté 1 (association de proximité Rib).....	196
Tableau 11 : tableau récapitulatif basé sur le critère de sexe pour le public-enquêté 2 (organisme Cefi)	201

Tableau 12 : tableau récapitulatif basé sur le critère des nationalités pour le public-enquêté 2 (organisme Cefi)	201
Tableau 13 : tableau récapitulatif basé sur le critère de l'âge pour le public-enquêté 2 (organisme Cefi)	201
Tableau 14 : tableau récapitulatif basé sur le critère familial pour le public-enquêté 2 (organisme Cefi)	202
Tableau 15 : tableau récapitulatif basé sur le critère de la scolarisation pour le public-enquêté 2 (organisme Cefi)	203
Tableau 16 : tableau récapitulatif basé sur le critère de la durée de résidence en France pour le public-enquêté 2 (organisme Cefi).....	202
Tableau 17 : tableau récapitulatif basé sur le critère des objectifs généraux et insertion professionnelle pour le public-enquêté 2 (organisme Cefi)	203
Tableau 18 : tableau récapitulatif basé sur le critère de sexe pour le public-enquêté 3 (centre social de Pierre-Bénite)	209
Tableau 19 : tableau récapitulatif basé sur le critère des nationalités pour le public-enquêté 3 (centre social de Pierre-Bénite).....	209
Tableau 20 : tableau récapitulatif basé sur le critère de l'âge pour le public-enquêté 3 (centre social de Pierre-Bénite)	210
Tableau 21 : tableau récapitulatif basé sur le critère familial pour le public-enquêté 3 (centre social de Pierre-Bénite)	210
Tableau 22 : tableau récapitulatif basé sur le critère de la scolarisation pour le public-enquêté 3 (centre social de Pierre-Bénite).....	211

Tableau 23 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de la durée de résidence en France pour le public-enquêté 3 (centre social de Pierre-Bénite)	211
Tableau 24 : tableau récapitulatif basé sur le critère des objectifs généraux et insertion professionnelle pour le public-enquêté 3 (centre social de Pierre-Bénite)	212
Tableau 25 : correspondances entre activités langagières et construction de savoir-être (Molinié, 2009 :49)	280
Tableau 26 : positionnement du chercheur (Elias, 1993)	297
Tableau 27 : positionnement cognitif (interprétation de Nancy-Combes d'après spéculation de Damasio (1999) et Buser (1999)).....	285

Liste des sigles

- ACSE : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
- AEFTI : l'Association d'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leurs familles
- AF : Alliance française
- ANAEM : l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations
- ANPE : l'Agence nationale pour l'emploi
- AFB : Ateliers de formation de base
- AFPA : l'Association de formation professionnelle des adultes
- AOF : Action, orientation formation
- ANLCI : l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
- ASL : Ateliers de savoir sociolinguistique
- ASIHVIF : l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation
- CAI : Contrat d'accueil et d'intégration
- CAF : Caisses d'allocations familiales
- CCIP : Chambre de commerce et d'industrie de Paris
- CECRL : Cadre commun de référence pour les langues
- CIEP : Centre international d'études pédagogique
- CEFI : Culture éducation formation individualisée
- CEFU : Centre de formation des Etats-Unis
- CIR : Contrat d'intégration Républicaine
- CMSA : Caisses de mutualité sociale agricole
- CNHI : Cité nationale de l'histoire de l'immigration
- DAIC : Direction de l'accueil et de l'intégration et de la citoyenneté.
- DEAMP : Diplôme d'état d'aide médico-psychologique
- DEAVS : Diplôme d'état d'auxiliaire de vie sociale
- DGLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France
- DILF : Diplôme initial de langue française

- DU FLIE : Diplôme universitaire français langue d'intégration et d'entreprise
- ENAF : Elèves nouvellement arrivés en France
- EPA : Etablissement public à caractère administratif
- FAS : Fonds d'action sociale
- FASILD : Fonds d'action sociale d'intégration et de lutte contre les discriminations
- FCSF : Fédération des centres sociaux et socioculturels de France
- FLB : Formation linguistique de base
- FLE : Français langue étrangère
- FLES : Français langue étrangère et seconde
- FLM : Français langue maternelle
- FLI : Français langue d'intégration
- FLINT : le Français langue d'intégration à l'international
- FOS : Français sur objectifs spécifique
- FOU : Français sur objectifs universitaire
- FSE : Fonds social européen
- GRETA : Groupements d'établissements
- HALDE : la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité
- HCAI : Hors Contrat d'accueil et d'intégration
- HCI : Haut conseil à l'intégration
- IFRA : Institut de formation Rhône-Alpes
- INSEE : L'Institut national de la statistique et des études économiques
- LOLF : Loi organique relative aux lois de finances
- MDR : Maison du Rhône
- MEDEF : Mouvement des entreprises de France
- OFII : L'Office français de l'immigration et de l'intégration
- OMI : l'Office des migrations internationales
- OPCA : Organisme paritaire collecteur agréé
- PAF : Plan académique de formation
- PEL : Portfolio européen des langues
- SCOP : Société coopérative et participative
- SSAE : Service social d'accueil des étrangers

Introduction générale

I. Questionnement de départ et objet de recherche

De nombreux migrants arrivant en France peuvent être considérés comme des « allophones », c'est-à-dire possédant une langue première autre que la langue française. Ces migrants allophones sont probablement liés à un parcours de mobilité (géographique, sociale et/ou professionnelle) qui est marqué par des expériences d'émigration et d'immigration. Or, ce n'est qu'une fois installés sur le territoire que certains d'entre eux réalisent l'importance de la maîtrise de la langue française, car elle évite notamment l'isolement. Elle peut constituer un atout non négligeable, par exemple, dans une recherche d'emploi.

Pour ces adultes qui vont nous intéresser au cours de cette recherche, il existe un certain nombre de dispositifs mis en place, majoritairement issus du domaine associatif. D'ailleurs, ce secteur participe activement depuis de nombreuses années à l'enseignement du français auprès des migrants et il est en partie financé par des subventions du pouvoir public. Par conséquent, les dispositifs associatifs sont intimement liés à l'évolution des politiques en matière d'immigration.

Notre intérêt pour les publics migrants adultes repose sur différentes motivations : une première, d'ordre pédagogique, est d'explorer un champ didactique peu exploité avec au sein de ces publics des profils très contrastés au niveau de l'origine, du degré de scolarisation, de la motivation personnelle, du répertoire langagier et de la durée de séjour en France.

Une deuxième, d'ordre personnel étant née en France de parents tunisiens et détenant ainsi la double nationalité franco-tunisienne, cet aspect a permis d'avoir un double regard. D'une part, de par cet environnement familial, les migrants, dans cette situation, sont sensibilisés aux diverses problématiques que peut rencontrer un nouvel arrivant lorsqu'il pénètre dans un territoire inconnu qu'il se doit d'approprier, d'autre part, ce regard du Français qui observe ce nouvel arrivant tentant de s'intégrer ne leur est pas étranger. Cela permet en définitive d'avoir deux angles de vue et, comme l'affirme BOURDIEU (1972 : 69), de rendre étranger ce qui est familier, par le processus de distanciation et de rendre

familier ce qui est étranger grâce à l'appropriation. Ces deux regards s'entrelacent voire se confondent parfois car tous deux s'influencent sans cesse mutuellement.

Par ailleurs, un désir profond d'apprendre l'histoire de ces publics migrants est évident notamment l'histoire commune de cette multitude de personnes liées de près ou de loin à des trajectoires migratoires sociales incluant l'historicité de l'individu dans son intégralité généalogique : « l'individu s'inscrit dans une durée qui est celle d'une histoire familiale, englobant la fratrie à laquelle il appartient, les générations en amont de son parcours personnel » (COSTE ; MOORE ; ZARATE, 2009 : 21).

Ainsi, cette notion de trajectoire est une notion qui englobe l'ensemble des parcours du migrant dans l'espace et le temps y compris son parcours personnel et familial.

Pourtant, en nous interrogeant sur ces trajectoires migratoires, nous avons le sentiment de mener une quête dans la mesure où, en tentant de mieux comprendre les phénomènes d'immigration et d'émigration, c'est-à-dire en restituant le contexte socio-historique dans lequel s'inscrit ces trajectoires personnelles, nous pourrions peut-être nous sentir mieux armés pour comprendre et légitimer la présence actuelle de ces publics migrants en France.

Le choix de ce sujet doctoral n'est donc pas fortuit mais le but est d'orienter les recherches vers une thématique de travail motivante et surtout pour laquelle de nombreux questionnements sont nécessaires.

C'est pourquoi, de par la prise en compte de cette dimension historique de ce travail, cette recherche s'insère dans le champ de la socio-didactique : « dont les principes sont de lier enseignement des langues et pratiques langagières sociales. Il s'agit donc d'une didactique qui enracine sa réflexion dans l'ancrage historique et socio-économique des sujets dont elle s'occupe » (CLERC ; RISPAIL, 2009 : 1).

En effet, pendant de nombreuses années, nous avons pu être interpellé par ces dizaines de femmes et d'hommes vivant en France depuis peu ou depuis des dizaines d'années et formulant leurs propos en langue étrangère, les ponctuant de temps à autre par des mots français. Certaines personnes sont incapables de s'exprimer uniquement en français même après avoir vécu une vingtaine d'années en France. Alors, face à ce type de scènes, des questions apparaissent : Pourquoi après tant d'années d'existence dans ce pays, la langue française est loin d'être maîtrisée et constitue encore une source de problèmes pour certains d'entre eux ?

C'est le questionnement de départ qui nous a conduit, à réaliser une immersion au sein du milieu associatif afin de comprendre le système de fonctionnement de l'enseignement dans ce milieu et par conséquent, de mieux saisir les enjeux qui poussent ces adultes migrants à apprendre. C'est alors qu'un grand nombre d'interrogations ont commencé à germer, au contact avec le milieu associatif. Bien entendu, ces questions de départ ont évolué suite à cette première intervention sur le terrain ; elles n'ont d'ailleurs pas encore été totalement élucidées.

Autour de ces adultes une variété d'enjeux s'articule sur différents plans : didactiques, institutionnels, sociaux, politiques et personnels. Toutefois, ces enjeux se croisent mais ne sont pas nécessairement en phase avec des objectifs d'enseignements et de socialisation qui s'articulent en une notion par ailleurs centrale dans le champ associatif, qui est donc à expliciter dans le cadre de cette recherche socio-didactique. La pluralité s'illustre également dans les perceptions divergentes que recouvrent ces deux types d'objectifs chez les différents acteurs des formations linguistiques (institution, coordinateur, formateur et stagiaire) qu' : « il s'agit de reconfigurer la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques (surtout en didactique des langues) inscrites dans le continuum des dynamiques sociales et sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés (BLANCHET, 2012 : 14).

Ce « continuum » permet de ne plus avoir un curseur focalisé essentiellement sur la classe mais de sortir hors de la classe notamment par le biais des apprenants qui sont avant tout des acteurs dynamiques, influents et influencés par leur contexte social :

La socio-didactique serait plutôt une sociolinguistique qui se focalise sur l'école et ses discours, dans leur variété et leur développement dans le temps. Il s'agit de développer des études portant sur une didactique des locuteurs comme acteurs sociaux plutôt que des langues, liée à une sociolinguistique des discours scolaires. Sans oublier que toute socio-didactique ne se passe pas forcément dans la classe. (RISPAIL, 2012 : 83). Ce regard « modestement rétrospectif se veut socio-didactique, c'est-à-dire que la réflexion sera envisagée sur un objet didactique, sur la langue et ses modes de transmission à visée d'insertion dans ses intrications politiques, socioéconomiques, idéologiques et sociolinguistiques » (RIVIERE, 2012 : 164).

À travers cette recherche, notre objet se décline autour de la réflexion et de l'exploration des différents moyens pour allier parcours de socialisation et enseignement :

- La reconnaissance du parcours de l'apprenant peut-elle servir des objectifs langagiers et de socialisation ?
- Comment mettre en relation les différents types d'apprentissage au service de l'apprentissage de la langue française ?
- Comment peut-on allier grâce à cette démarche, des urgences professionnelles et des enjeux didactiques sans omettre la prise en compte de la trajectoire migratoire ?

Ce travail est en conséquence investi par un double investissement caractéristique de la méthodologie qualitative.

Ainsi, cette recherche est le prolongement d'une posture intérieure et d'un travail entrepris les années précédentes avec des publics migrants adultes au sein d'ateliers d'alphabétisation. Cela souligne qu'il s'agit d'une recherche exploratoire et d'observation dans un but personnel mais également professionnel afin d'évoluer dans le monde associatif, d'accompagner, de problématiser et de travailler sur la mise en valeur des trajectoires migratoires.

II. De la problématique aux objectifs visés

Notre cadre s'inscrit dans un cadre de référence d'une didactique du plurilinguisme avec une approche « socio-langagière » se définissant sur les principes suivants : « elle définit son domaine comme étant celui de l'ensemble des pratiques linguistiques (tout ce qui est dit et écrit), ensemble inséré dans les contextes (historiques, sociaux, culturels, humains, communicationnels, etc.) au sein desquels ces pratiques ont lieu. L'expérience vécue, les pratiques sociales, les discours, les récits, les archives, les imaginaires, les idées, constituent ses sources prioritaires d'information », (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 3).

L'émergence de la problématique actuelle, qui a évolué depuis le master 1 FLE/S, découle d'une expérience professionnelle et de deux extensions de recherche menées : en master 2 FLE/S professionnel et master 2 FLE/S recherche sur un portfolio contextualisé auprès de migrants adultes en milieu associatif. D'où l'intérêt dans cette recherche d'avoir une prolongation de cette expérience : la rencontre des adultes migrants évoluant en milieu associatif avec les démarches biographiques notamment les biographies langagières (prolongement du travail sur le portfolio contextualisé) par l'intermédiaire d'études de cas.

Au cours de cette recherche, il paraît intéressant d'exploiter la « démarche portfolio » dont le cœur est les biographies langagières qui se différencient d'une application concrète du

portfolio européen des langues (PEL). Effectivement, cette démarche, à la différence de l'utilisation de l'outil, s'inspire de l'esprit du PEL sans pour autant le reproduire fidèlement. En d'autres termes, nous conserverons les mêmes buts que les différents PEL tout en leur attribuant de nouvelles orientations qui prendront des formes matérielles variées (supports graphiques différents (dessins, textes, cartographies), photos, images, etc.).

L'enjeu de ce travail sera donc de poursuivre sur la dimension biographique, c'est-à-dire de partir du connu, du vécu pour aller vers l'inconnu, potentiellement le moins sécurisant. Et cela, en multipliant l'application en classe de différentes démarches biographiques comme le portfolio contextualisé ou « seconde génération » qui sont des alternatives à l'approche du CECRL (MOLINIE, 2010 : 22-23).

Ce portfolio est centré sur le travail réflexif à partir de biographies langagières c'est-à-dire en partant de la mise en lumière de la trajectoire migratoire de l'apprenant par l'intermédiaire d'une conscientisation valorisante du répertoire langagier et expérientiel des différents parcours d'apprentissages (linguistiques, culturels, sociaux, etc.).

Notre problématique actuelle est justement de déterminer dans quelle mesure la biographie langagière qui est au départ un outil au service de la didactique du plurilinguisme peut s'étendre à une approche de l'enseignement-apprentissage de la langue française des adultes en contexte migratoire à travers les démarches biographiques.

Pour répondre à cette problématique, notre regard se porte notamment sur la notion centrale « d'intégration » qui sera le fil conducteur de cette recherche.

Nous tentons de souligner notre cheminement, inclus dans le champ de recherche de la didactique du plurilinguisme et de la sociolinguistique en contexte migratoire, dans la perspective de démontrer que le travail biographique vise l'exploitation des trajectoires migratoires notamment par l'interaction d'apprentissages linguistiques et culturels des apprenants. Cette contextualisation didactique a pour effet de dynamiser l'apprentissage de la langue du pays d'accueil qui est souvent un contexte plurilingue et multiculturel comme c'est notre cas de figure la France tout particulièrement le secteur associatif de la commune lyonnaise.

Dans une perspective socio-didactique, nous tenterons de mettre en lumière l'importance d'un éclairage contextuel pas uniquement à des fins descriptives mais compréhensives et actionnelles : « mesurant le poids du social, la socio-didactique ne se contente pas seulement

d'une description des contextes mais cherche à apporter des solutions en s'associant à des interventions voire à des actions à des fins politiques, pédagogiques, sociales.

Dans son intérêt poussé pour l'environnement social, la socio-didactique met en œuvre le principe de contextualisation » (LE GAL, VILPOUX, 2012 : 109-110).

Il s'agit donc d'adapter les modalités de cette recherche aux caractéristiques de notre terrain.

Cette problématique a également pour objectif de déterminer comment les biographies langagières apparaissent comme des démarches biographiques productives et heuristiques au service de la didactique du plurilinguisme par le biais d'une démarche qualitative exploratoire. On peut voir comment les démarches biographiques auprès de publics migrants adultes au sein du milieu associatif permettent d'être d'une part un support de recherche multidimensionnelle des trajectoires migratoires, et d'autre part un outil didactique à visée d'intégration sociale et professionnelle favorisant l'éducation des publics migrants. Dès lors, ce point de départ repose sur le postulat suivant, à savoir que le travail sur des démarches biographiques privilégiant un enseignement participatif et interactif peut impulser l'intégration sociale du migrant.

Ce travail permet effectivement à l'adulte migrant de progresser dans son apprentissage, d'acquérir des savoirs de base qui l'aideront à construire un avenir professionnel et surtout de l'aider dans sa vie quotidienne.

Nous nous sommes également interrogée au cours de ce travail sur l'importance de la conscientisation dans l'enseignement de la langue française, c'est-à-dire le processus par lequel l'apprenant passe pour prendre conscience de ses acquis et ses non-acquis, de ses capacités et de ses limites, de ses objectifs à long et court terme.

En somme, il devient décisionnaire des questions relatives à la progression de son apprentissage notamment quant à son niveau, à la gestion de son répertoire langagier, etc. On peut se demander si l'apprenant possède une conscientisation des apports de sa ou de ses langues premières et chercher à savoir s'il a plus de facilité dans l'apprentissage d'une nouvelle langue en n'occultant pas ses propres langues.

Un autre objectif de cette conscientisation au niveau de l'apprentissage serait de constater la répercussion du parcours de l'apprenant sur son apprentissage : qu'en serait-il si l'enseignant faisait l'impasse sur le parcours de ce dernier c'est-à-dire sur des données comme son lieu d'origine ou sa situation présente ?

Nous allons élargir nos perspectives en insérant un portfolio contextualisé qui est à l'origine un support destiné à des contextes éducatifs scolaires, faisant appel aux démarches biographiques. Cela nous permet de découvrir comment il pouvait être reçu dans un contexte non-scolaire, en l'occurrence un contexte associatif.

Notre regard de praticien nous a permis d'avoir un observatoire de recherche efficace, car le secteur associatif reste un secteur révélateur de la société française puisqu'il offre un panel représentatif de celle-ci dans la mesure où différentes personnes multiples se mêlent d'horizons très variés, à tous les niveaux de l'échelle sociale.

III. Structuration de la thèse

Pour répondre à cette problématique de fond, nous allons nous pencher dans un premier temps, sur le public visé par cette recherche.

Pour ce faire, nous essayons de dégager dans un **premier mouvement**, par la présentation contextuelle de la situation d'intervention en milieu associatif, les principales caractéristiques du public-cible visé qui servent de point d'appui dans cette recherche intervention et formation afin d'appréhender le migrant dès son arrivée en France.

Dans le **premier chapitre**, nous allons définir à travers un survol historique et terminologique la réalité que recouvre l'appellation de publics « migrants » qui reste encore sujette à de nombreuses interrogations aussi bien sur le plan didactique que sur l'évolution de la politique linguistique vis-à-vis de ce public. Certains outils ont été mis en place, nous allons tenter d'apporter notre analyse notamment sur le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI)¹, actif depuis 2007, renommé en 2016 par Contrat d'intégration républicaine (CIR).

Nous allons décortiquer ce contrat afin de mettre en évidence ses impacts dans le domaine de formation linguistique des migrants en milieu associatif : existe-t-il un écart entre la terminologie juridique et les réalités du terrain ? Sur quelles orientations en matière d'intégration des migrants s'appuie le champ associatif ? Comment ont évolué ces orientations en matière de politique linguistique ? Quels types de politiques ces orientations reflètent-t-

¹ Pour consulter le site officiel : http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/?sub_menu=5

elles ? Qu'est-ce qui définit les publics migrants adultes ? Ces définitions font-elles échos à leurs trajectoires migratoires ?

Finalement, ces premiers questionnements peuvent sans doute nous permettre de mieux comprendre la logique des formations associatives dans le but d'ouvrir des pistes débouchant sur des orientations en matière de formation linguistique.

D'où le fait que, dans **le second chapitre**, nous allons essayer de dégager les évolutions de la politique linguistique vis-à-vis des publics migrants ; celle-ci revêt des enjeux qui impactent par conséquent notre terrain de recherche ciblé : « une socio-didactique est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner », (RISPAIL, 2012 :84).

Il est important dans cette première partie de délimiter les frontières et les enjeux de notre champ d'action c'est-à-dire celui de l'éducation et plus précisément dans les pratiques d'enseignements-apprentissages à travers un rappel terminologique et méthodologique des démarches biographiques (histoires de vie, récits de vie, autobiographies, biographies langagières, démarches portfolios, etc.).

Dans **le troisième chapitre**, nous allons voir comment les démarches biographiques sont, d'une part, protéiformes avec des supports oraux et écrits mêlant des voix individuelles et collectives et d'autre part, elles englobent de nombreuses méthodologies utilisées et elles sont interdisciplinaires avec les sciences humaines et sociales (sociologie, anthropologie, psychologie, littérature, ethno-biographie...), notamment dans les domaines qui nous intéressent, à savoir les sciences de l'éducation et la didactique, et la sociolinguistique. Cela peut d'ailleurs être problématique dans certains cas : « avec l'interdisciplinarité montante, les frontières deviennent de plus en plus poreuses » (PINEAU ; LE GRAND, 2002 :10).

Dans le terme « biographie », on trouve le suffixe « graphie », or nous pouvons constater que la forme écrite n'est pas l'unique possibilité de construction ou de (re)co-construction de sens comme le soulève Alex Laine en parlant du concept de « bio-oralisation » (1998). Il évoque les formes d'oralisation des démarches biographiques audio-visuelles, visuelles ou auditives (peinture, musique, cinéma).

Effectivement, l'approche biographique évoquée par Legrand (1993) regroupe un certain nombre d'éléments à savoir les biographies, les autobiographies, les récits ou histoires de vie

mais comme le souligne Delphine BURRICK (2010), la portée de la terminologie varie en fonction du domaine. (Sciences de l'éducation, psychologie, littérature ...)

Or, cette terminologie variée témoigne de l'engouement des chercheurs, mais il s'agit surtout de l'emploi de critères de positionnement dans le recueil et dans l'analyse de leurs observables. En d'autres termes, il s'agit pour nous d'explicitier les types d'objectifs et les postures auxquels ces différents chercheurs font référence.

En outre, les approches et les démarches biographiques font référence surtout à trois types de support : les récits de vie, les histoires de vie et les biographies langagières que nous avons confrontés.

Nous allons donc clarifier l'épistémologie et la méthodologie des « démarches biographiques » notamment de la biographie langagière par le biais de quelques définitions, dont nous allons déterminer la portée et les différents types d'approches, et dont nous allons mettre en évidence les différences ou encore les liens entre les autres types de « démarches biographiques » dans l'esprit d'une méthode dite « intégrée » c'est-à-dire basée sur une complémentarité entre différentes démarches méthodologiques prédominée par une approche qualitative notamment par le biais de l'observation participante (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 17).

Nous pointons les différents axes éthico-épistémologiques de l'ancrage de ce travail de recherche qui a pour toile de fond le concept « biographique » puisant ses sources dans les racines grecques, réparties en trois grandes entrées : l'entrée « personnelle » avec les récits de la littérature intimiste (confessions, lettres, journaux intimes), l'entrée « temporelle » (mémoires, généalogies, ...) et « enfin l'entrée par la vie elle-même, avec ou non sa racine grecque, bios. [...] Chercher à construire du sens à partir du vécu pose des problèmes non seulement cognitifs, mais aussi éthiques et politique », (PINEAU, 2005 : 10). Nous constatons dans cette recherche compréhensive que la notion de « biographie » est extensible, recouvrant à la fois un espace multiforme et transdisciplinaire et une temporalité historique, tout en étant très contemporain.

Dans le **quatrième chapitre** de cette première partie, notre recherche cible le public des migrants adultes qui intègrent parfois ces ateliers dits de « socialisation ». Ces derniers ont lieu au sein de diverses associations, régies de quartier ou centres sociaux à proximité de leurs lieux d'habitation. Le vocable employé pour la formation dans le secteur associatif est variable d'une association à l'autre : atelier « alpha-socialisation », atelier de « socialisation

linguistique », atelier de « savoirs sociolinguistiques », atelier « d’alphabétisation ». Ces différentes appellations soulignent toutes l’importance de la socialisation habituellement associée à des savoirs linguistiques. Pourtant, le terme « socialisation » souvent décliné au singulier devrait surtout refléter des socialisations différenciées et non homogènes, comme il est question de trajectoires multiples des migrants (HAISSAT, 2006 : 131). Dès lors, les associations joueraient donc le rôle d’agents socialisateurs : les ateliers proposent des entrées linguistiques avec des visées sociales en ciblant le développement de l’autonomie, l’ouverture sur l’environnement géographique et sur les équipements culturels. En ce qui concerne l’ouverture sur la société d’accueil, cela peut être la découverte du théâtre, des arts comme la danse, d’activités comme la photographie ou l’informatique qui permettent finalement de dépasser le langage verbal.

Nous nous intéressons, dans ce chapitre, plus spécifiquement à l’apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise. Cela nous permet de mettre en lumière la contextualisation didactique de ces ateliers de « socialisation ». Suite à l’évolution historique de cette association, qui était à la base d’ordre religieux « chrétien », nous mettons en évidence les étapes évolutives de ces centres sociaux à travers la figure de la Fédération des centres sociaux et socioculturels.

Nous allons voir les différentes actions de maîtrise de la langue française et les conséquences de l’évolution de la politique linguistique et d’intégration.

Dans un **second mouvement**, le **cinquième chapitre** de notre travail exploratoire est axé sur le cadre de recherche méthodologique basé sur une recherche de type qualitatif. Nous allons exposer les modalités du recueil des observables que nous qualifions de « combinatoire » à l’analyse de nos données empiriques.

Par ailleurs, nous allons éluder le cadre de recherche et le cadre épistémologique en détaillant les données de terrain et les hypothèses de recherche.

Dans ce second mouvement, nous allons développer au **sixième chapitre**, les principales spécificités contextualisées du cadre situationnel de cette recherche et de notre public enquêté correspondant au milieu associatif à travers l’exemple de trois types d’associations incontournables du paysage de la formation des migrants, notamment les centres sociaux et socioculturels.

Nous allons expliciter notre cadre situationnel à travers les différentes actions menées auprès de trois associations lyonnaises (Association (RIB), le Centre social de Pierre-Bénite et l'Organisme Culture éducation formation individualisée (CEFI)), les publics cibles et les objectifs didactiques.

Dans **le septième chapitre**, nous allons mettre en lumière notre démarche expérimentale de la mise en application au sein de la classe des démarches biographiques notamment à travers la focalisation sur trois trajectoires migratoires.

Enfin, dans **le huitième chapitre**, nous allons délimiter les enjeux de cette recherche biographique en contexte plurilingue, en nous basant sur un travail de recherche qualitative qui prend ses sources dans le champ de la recherche-action.

Nous allons aborder les moyens visant à articuler les différents savoirs expérientiels de vie ou de compétences professionnelles ou conventionnelles par le biais d'un support multidimensionnel à visée d'insertion professionnelle avec des portées et des limites heuristiques dont nous allons révéler les principaux points.

La prise de conscience, qui est supposée se faire lors de ces démarches biographiques, pourrait peut-être permettre à l'apprenant de mieux se socialiser afin d'aboutir à une reconnaissance des trajectoires migratoires des migrants, ce qui revêt une dimension identitaire au cœur de ces nouvelles orientations pour ce travail. Tout ce qui se rattache à la vie passée/à l'historicité de l'apprenant et qui explique ses choix à venir peut être mis en valeur par l'intermédiaire de biographies langagières. Il serait donc fécond de créer de nouvelles passerelles pédagogiques entre différentes dimensions de ce parcours langagier, scolaire et social.

Pourtant, « la prise de conscience de la pluralité des cultures (y compris celles présentes dans un même groupe d'apprenants) et la capacité à percevoir, observer, objectiver et vivre cette pluralité n'entrent que très exceptionnellement en ligne de compte, dans le projet d'enseignement/apprentissage » (COSTE ; MOORE ; ZARATE, 2009 b : 10).

Néanmoins, cette ouverture doit prendre en compte la trajectoire des apprenants : ainsi, un espace particulier peut être créé, une sorte de passerelle entre le pays d'origine et la société française. Il s'agissait de révéler le défi d'aller vers un public encore mal ciblé, de mettre en pratique un outil novateur afin de déterminer dans quelle mesure cet outil pouvait être bénéfique et surtout de commencer à en cerner les limites. Comme nous le rappelle Gaston Pineau (2005 : 10), ce mouvement biographique pose également la question du

positionnement du chercheur. Ce dernier dégage trois grands modèles respectivement : le biographique, l'autobiographique et l'interactif « ou dialogique qui travaille un nouveau rapport de place entre professionnels et sujets pour une co-construction de sens. Le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs, pas plus qu'à l'analyse des chercheurs, (PINEAU, 2005 :10-11).

Ce travail trouve ses racines dans le champ de recherche de ce dernier modèle en visant une recherche co-constructive médiatrice dont on ne pourra pas minimiser les rôles et les positionnements des différents acteurs, de l'institution, et de la société dans laquelle ces derniers évoluent.

C'est un grand ensemble alter-réflexif qu'il s'agira de prendre en compte et d'articuler avec le souci de comprendre, il faudra analyser et transposer ces différentes voix afin de travailler une conscience citoyenne commune.

Première partie

Cadre général, conceptuel et approches notionnelles

Cette partie est consacrée à la présentation du cadre général de cette recherche s'inscrivant dans le champ d'intervention de l'apprentissage du français en milieu associatif. Pour cela, nous présentons le cadre général, conceptuel ainsi que les approches notionnelles sur lesquelles nous nous sommes appuyée dans cette recherche.

Ce premier axe est consacré à la définition de l'ancrage théorique et l'étude de la typologie de notre public-cible c'est-à-dire un questionnement sur la terminologie adéquate, la terminologie couramment employée et ses effets du point de vue de la politique linguistique en direction des publics migrants adultes en milieu associatif.

Chapitre 1

Présentation des publics migrants du milieu associatif

Le public-cible de cette présente recherche est désigné par « publics migrants » car cette appellation regroupe un large ensemble d'individus dont la diversité concerne le pays d'origine, la variété de leur répertoire langagier et le niveau scolaire. Autant de variables déterminantes qui sont à prendre en considération dans la définition de ces publics ; de même il faut prendre en compte le secteur dans lequel se déroule la formation linguistique des publics migrants.

Concernant cette recherche, l'intérêt porte principalement sur les publics migrants adultes évoluant en milieu associatif qui, à la différence des moins de seize ans, ne sont pas nécessairement pris en charge par l'Éducation nationale.

1.1 Rappel historique de la notion de publics adultes dits « migrants » en contexte associatif

Le terme « migrant » s'emploie pour une personne en cours de migration. Il faut rappeler qu'il s'agit du participe présent du verbe « migrer », verbe de mouvement, qui découle du verbe latin « migrare » signifiant « s'en aller d'un endroit, émigrer ». D'après le dictionnaire

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

historique de la langue française, il recouvrait initialement un sens physique, puis a été adjectivisé en 1951 pour désigner « le travailleur migrant » (BERTHOUD, 2005 : 41). Progressivement, nous sommes passés du déplacement physique et géographique c'est-à-dire du « contingent, à l'étiquetage des hommes, essentiel » (BERTHOUD, 2005 : 41). Ce qualificatif qui se référait aux travailleurs immigrés, s'est peu à peu étendu à tous les migrants adultes en secteur associatif. Par ailleurs, un autre terme était associé jusqu'aux années 1990 à la main-d'œuvre de travailleurs migrants, celui d'« immigré ». Ce terme provient, par emprunt au latin, d'« immigrare » qui signifiait « pénétrer dans ».

En effet, l'« immigrant » qui est le participe présent du verbe immigrer désigne quant à lui un processus en cours, d'une personne qui immigrer ou a récemment immigré (Académie française : 1986) c'est donc une action en cours de réalisation contrairement au participe passé « immigré » désignant une action achevée de déplacement.

À partir des années quatre-vingt-dix, le terme « immigré » a caractérisé toute personne habitant actuellement en France sans y être née comme le souligne la définition du Haut conseil à l'intégration (HCI) établie en 1992².

Sur le plan juridique, ce dernier syntagme se différencie du terme « étranger » qui fait référence à toute personne qui ne possède pas la nationalité du pays dans lequel il réside. Ainsi, un « immigré » peut ne pas être « étranger » s'il obtient la nationalité française par naturalisation et un « étranger » peut ne pas être immigré si son lieu de naissance est en France. C'est notamment le cas d'une personne née en France de parents étrangers ne pouvant faire une demande de nationalité française qu'à partir de l'âge de treize ans.

Ces deux termes sont donc à distinguer au niveau juridique, ce n'est pas la nationalité mais le lieu géographique de naissance qui définit un « immigré ». En d'autres termes, la caractéristique d'« immigré » est une notion permanente pour un individu, même s'il acquiert par la suite la nationalité française contrairement à la qualité d'« étranger » qui peut se modifier si la personne obtient la nationalité française. Cette notion de permanence est certes

² Source INSEE :

http://www.immigration.gouv.fr/spip.php?page=dossiers_det_res&numrubrique=242&numarticle=1458, (consultée le 03/07/2014).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

une caractéristique terminologique mais d'un point de vue identitaire, une personne immigrée se définit-elle à vie comme « immigré » ou ce paramètre peut-il évoluer ?

Pour répondre à cette question, on peut penser que les critères de la durée de séjour en France et la cause du départ (par exemple : exil politique) influencent de manière évolutive l'image identitaire du migrant notamment en permettant à l'« immigré » de départ, de considérer la France comme un lieu d'adoption, c'est-à-dire de s'y sentir progressivement chez lui sans y être nécessairement né. Dans ce cas, la notion de permanence relèverait uniquement du cadre juridique et non identitaire. Il me semble que ces termes « migrant », « immigré » et « étranger » désignent des attributs qui recouvrent des réalités susceptibles d'évoluer.

De notre point de vue, ces attributs ne doivent pas enfermer les individus surtout d'un point de vue identitaire ; en effet, certaines personnes peuvent être « immigrées », voire enfants issus de l'immigration, mais se sentir ou se représenter comme étant « étrangères » dans la mesure où elles n'appartiennent pas à la communauté nationale.

Or, ce sont là des catégorisations qui s'étendent sur les générations suivantes puisqu'on parle de « deuxième » ou « troisième génération » comme le précise Hervé ADAMI (2009) à propos des enfants d'immigrés. Ainsi, cette notion de « permanence » qui caractériserait le statut d'« immigré » de départ deviendrait une forme d'héritage perpétuel. Les enfants seraient marqués par la trajectoire migratoire de leurs parents. De sorte que certaines de ces stigmatisations peuvent provoquer des sentiments de honte, de replis sur soi. Cet héritage insiste davantage sur l'origine géographique de la personne que sur sa participation à la communauté d'accueil, ce qui peut contribuer au blocage du processus d'intégration en favorisant d'autant plus la marginalisation de certaines personnes impliquées dans des trajectoires migratoires.

Par ailleurs, cette migration ne se cantonne pas au déplacement géographique d'une frontière à une autre, c'est aussi une identité qui se trouve bouleversée :

Mais les migrants passent aussi des frontières économiques, sociales et symboliques. En se déplaçant, nous venons de le voir, ils n'apportent pas dans leurs valises ou dans leurs têtes une culture préformée et une identité figée qui resteront inchangées et qu'il faudra, ou qu'il faudrait, abandonner ou préserver selon les positions idéologiques de ceux qui les accueillent (ADAMI, 2009 : 9).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

D'ailleurs, la prise en considération de l'identité de l'apprenant se décline sous divers aspects à savoir : ses coutumes, ses représentations, ses origines sociales, ses valeurs, sa ou ses langue(s). L'identité recouvre aussi : sa trajectoire personnelle, son parcours scolaire, ses expériences professionnelles, personnelles, ses séjours linguistiques mais également ses objectifs futurs tant au niveau de l'apprentissage linguistique que professionnel.

La France est devenue une grande terre d'immigration vers la première moitié du XIX^e siècle. Au départ, il s'agissait principalement d'une immigration frontalière issue des pays voisins et essentiellement jusqu'aux années 1970, où est apparue une immigration plus diversifiée d'ordre économique et progressivement d'ordre familial entraînant des installations plus durables.

L'origine de l'immigration s'est élargie : en 1975, 70 % des origines des immigrés se concentraient sur cinq pays ; cette part n'est plus que de 47 % en 2009. La migration en provenance des pays d'Afrique hors Maghreb, de Turquie ou de Chine a fortement augmenté en même temps que s'est diversifiée l'immigration d'origine européenne. En 2009, les deux tiers des immigrés vivant en France sont natifs de pays hors Union européenne à 27.³

On comptait au début du XIX^e siècle, environ 1 million d'immigrés, soit 3% de la population totale française. Cette population immigrée a progressivement augmenté puisqu'on dénombrait en 1975 à peu près 3,9 millions d'immigrés. Cette augmentation s'est stabilisée en 2006⁴, où l'on comptait un peu plus de 3,6 millions d'étrangers face à 5,1 millions d'immigrés provenant principalement des pays membres de l'Union européenne, du Maghreb et des pays de l'Europe occidentale. Cela représente 5,8% de la population totale pour les étrangers et 8,1% concernant les immigrés selon les enquêtes de recensement annuel de 2004 et 2005 de L'Institut national de la statistique et des études économiques (l'INSEE). Et ces chiffres n'ont cessé d'augmenter puisqu'en 2008⁵, l'INSEE indiquant 3,7 millions d'étrangers provenant surtout du continent africain et européen face à 5,3 millions d'immigrés.

³ Site de l'INSEE, éditions 2013, http://www.insee.fr/fr/mobile/etudes/document.asp?reg_id=0&id=3807, (consulté le 05/01/2015).

⁴ Source INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02162, (consultée le 15/01/2015).

⁵ Source INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=immigrespaysnais, (consultée le 15/01/2012).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

En 2011, ces chiffres ont sensiblement augmenté puisqu'on est passé à 8,2%⁶ de part de population immigrée sur la population totale en France (2006) à 8,7%⁷ en 2011. Concernant la population étrangère, elle a également une évolution similaire dans la mesure où nous sommes passés de 4,3% en 2006 à 4,5% en 2011 sur la population totale française.

En 2011, le Maghreb et la Chine sont les premières sources d'immigration régulière légale, c'est-à-dire concernant des titres de séjours supérieurs à trois mois :

Ces éléments portent sur les 20 principaux pays-sources, qui représentent 143 323 personnes sur un total de 198 002⁸, soit les deux tiers de l'immigration légale : Maroc : 23 557, Algérie : 23 556, Chine : (Hong-Kong inclus) 14 476, Tunisie : 11 828, Etats-Unis d'Amérique : 10 094, Turquie : 6 415, Mali : 5 151, Sénégal : 5 109, Brésil : 5 016, Fédération de Russie : 4 965, Cameroun : 4 243, Côte d'Ivoire : 3 802, Congo (République démocratique) : 3 766, Haïti : 3 737, Inde : 3 523, Japon : 3 382, Mexique : 2 795, Comores : 2 728, Madagascar : 2 698, Congo 2 482.⁹

C'est l'immigration familiale qui reste le premier motif de demande pour les visas d'entrée. Par ailleurs, l'arrivée des étudiants étrangers est de plus en plus importante : « les étudiants étrangers les plus nombreux (supérieurs à 5 000) proviennent de Chine, du Maroc et des Etats-Unis. »¹⁰ Autre constat, est la féminisation de la population immigrée et de plus en plus avec des personnes diplômées : « En 2009, 3,8 millions d'étrangers résident en France, soit 5,9 % de la population totale [...] En 2009, la part d'immigrés européens est la plus importante elle représente : 37.7% »¹¹

Ces chiffres démontrent que la composition de la population vivant en France a évolué ; or cette évolution doit être reconnue par les institutions politiques et éducatives, d'autant plus que cette population est de plus en plus hétéroclite.

⁶ Source INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02131 (consultée le 31/07/2014).

⁷ Ibid.

⁸ Il convient de rappeler que le solde migratoire (entrées-sorties) s'établit pour sa part à environ 80 000 personnes par an, soit environ un cinquième de la croissance totale de la population.

⁹ LIPIETZ H. (Rapporteur), Avis n° 154 du Sénat "Immigration, intégration et nationalité" adopté en novembre 2012, pp 14-15.

¹⁰ *Op. cit.*, p 15.

¹¹ Site de l'INSEE, éditions 2013, http://www.insee.fr/fr/mobile/etudes/document.asp?reg_id=0&id=3807, (consulté le 05/01/2015).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Ainsi, la France accueille au sein de ses écoles et organismes, des apprenants venant d'horizons différents avec notamment des langues premières autres que le français, ce qui devrait être pris en compte dans l'enseignement-apprentissage.

1.2 L'enseignement-apprentissage du français auprès des publics migrants adultes

Au niveau de la formation linguistique de ces publics migrants adultes, il existe depuis les années 1980, un débat concernant sa catégorisation, à savoir si elle relève d'un enseignement de Français langue étrangère (FLE) ou Français langue étrangère et seconde (FLES) sachant que la notion de (FLES) est « communément acceptée à l'Éducation nationale en ce qui concerne la formation initiale des ENAF (Élèves nouvellement arrivés en France) » (VICHER, 2007 : 271). L'enseignement du Français langue Etrangère s'applique aux apprenants pour lesquels le français n'est pas la langue première, il est en opposition avec le Français langue maternelle (FLM) concernant les francophones natifs. Le Français langue seconde (FLS) n'est utilisé que pour les situations où le français détient une place importante mais n'est pas la langue dominante. Il peut avoir le statut de langue dite « seconde » car il s'agit par exemple d'une langue officielle dans la situation sociolinguistique mais qui est une langue considérée comme étrangère de langue du point de vue de l'apprenant. Toutefois, cette spécification FLES est loin d'être répandue pour désigner les publics migrants. D'ailleurs, sa définition n'est pas encore clairement établie et afin d'appuyer ce constat, nous pouvons citer certains exemples de définitions de cette notion.

En effet, selon Sophie Étienne, le FLS se détermine selon deux types de critères : « nous proposons deux critères permettant d'estimer qu'une personne adulte relève d'un enseignement FLS : un certain niveau de bilinguisme avec le français et l'appartenance à la sphère de la francophonie du pays d'origine de l'apprenant » (2005 : 27).

En ce qui concerne Hervé ADAMI, les deux enseignements ne sont pas très distants. L'apprentissage du français langue étrangère et l'apprentissage du français au public migrant ne sont pas si éloignés que cela ou ont du moins en commun de fortes similitudes : « les deux domaines relèvent pourtant d'une même problématique [...] le champ du FLE et celui de l'enseignement/apprentissage du français aux migrants sont à la fois semblables et différents. Ce sont en quelque sorte de faux jumeaux didactiques » (2005 : 26).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Le concept de « français langue seconde » au départ ne touchait pas les publics migrants mais les apprenants non francophones ou de pays officiellement ou partiellement francophones. C'est pourquoi Hervé ADAMI préfère parler d'apprenant de français langue étrangère en milieu homoglotte en émettant certaines réserves :

En fait, du point de vue sociétal, le français n'est pour le migrant ni une langue étrangère ni même une langue seconde, mais une langue première : c'est celle de la majorité des locuteurs, de l'école, des médias et parfois même de sa propre famille puisque souvent les enfants de migrants parlent français entre eux et à leurs parents. Du point de vue individuel, le français est en revanche pour le migrant une langue étrangère. Si l'on se place du point de vue du migrant en formation, on pourrait dire qu'il est un apprenant de français langue étrangère en milieu homoglotte francophone, (2005 : 24-25).

Pour J.-L. CHISS, ce n'est pas la situation de départ de l'apprenant qui est à prendre en compte dans la catégorisation d'un enseignement de type FLS mais sa situation actuelle : « les nouveaux arrivants en France sont en situation de FLS parce qu'ils sont dans un pays où le français est langue officielle et nationale (premier critère) et parce qu'ils sont dans un milieu francophone homoglotte où la langue est pratiquée par tous les citoyens (second critère) » (2008 : 38). Ainsi, pour ce dernier, il y aurait deux critères appréciatifs pour déterminer un public FLS qui seraient : la langue officielle et le milieu francophone homoglotte.

Nous pouvons rejoindre Hervé ADAMI sur le fait que le FLE et le FLES seraient de « faux jumeaux didactiques ». D'ailleurs, d'un point de vue didactique, le FLES emprunte ses théories au départ au FLE et au FLM. Il nous arrive donc de nous appuyer à la fois sur des ouvrages de FLS et de FLE. Toutefois, ce qui nous apparaît crucial est ce que souligne J.-L. CHISS à savoir la situation de départ de l'apprenant. Certes le français est la langue officielle mais le milieu n'est pas totalement homoglotte. Or, au niveau de la situation de départ du migrant qui entre dans un territoire où le français est la langue officielle, il doit pouvoir communiquer en français afin de chercher un emploi ou de réaliser des démarches administratives, ce qui dote l'apprentissage de la langue française d'un caractère vital.

Ainsi, le contexte extérieur peut-être un atout important dans la formation du migrant qui est plongé dans un bain linguistique. Cependant, dans un processus d'intégration, les motivations de l'apprenant ne revêtent pas la même importance que dans un contexte FLE. Mais pour compléter les propos de J.-L. CHISS, il est possible de prendre à la fois en compte la situation de son pays d'origine et sa situation actuelle car il s'agit de deux facteurs qui influent considérablement sur le rapport à l'apprentissage.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Dès lors, nous nous apercevons que différentes nuances pouvant évoluer au cours de l'apprentissage du migrant adulte, sont à prendre en compte dans la désignation FLES. Nous pouvons également établir le même constat en ce qui concerne l'appellation FLE puisque le degré de xénité peut évoluer au cours de l'apprentissage. Comme le souligne Sophie Étienne, ces désignations peuvent se complexifier dans certains cas de figure où le français n'est pas vraiment « étranger » comme pour les personnes non scolarisées en milieu francophone ou les personnes en France depuis de nombreuses années, voire celles ayant le français comme langue première ; or cette « typologie » ne prend pas en considération le cas particulier de ces migrants dont une des langues premières est le français et ils sont très répandus :

Dans le cadre de l'alphabétisation en France, nombreux sont les apprenants, issus de l'immigration, qui ont pour origine un pays dont le français est la langue officielle ou la langue d'enseignement. Dans ce cas, ils relèvent d'un enseignement particulier du français puisqu'ils ont, au préalable, des connaissances de la langue orale, même s'ils n'ont pas été scolarisés. Ces apprenants (« Alpha-FLS ») n'auront, bien sûr, pas la même approche de la langue que ceux qui sont issus de pays non francophones et qui relèvent du FLE proprement dit, (2004 : 8-10).

La première « typologie » de notre public cible fut élaborée en 1989 par le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations FASILD (ex-FAS) s'articulant autour de quatre groupes à savoir l'alphabétisation, post-alphabétisation, la préparation à la formation et la formation et le FLE. Dans chaque catégorie on compte quatre niveaux avec pour critère de différenciation entre alphabétisation et FLE : le niveau de scolarité. Cette typologie sera reprise la même année par L'Agence nationale pour l'emploi (L'ANPE) devenue Pôle Emploi :

-Les publics en alphabétisation et post-alphabétisation se caractérisent par une méconnaissance de l'écriture contrairement au public FLE qui, étant alphabétisé, aura déjà acquis un certain nombre de bases d'apprentissage comme par exemple celle de la lecture-écriture. L'adulte en post-alphabétisation est capable de lire et d'écrire notamment en multipliant les ateliers de formation. Le centre d'apprentissage pour ces publics surtout les publics en alphabétisation et post-alphabétisation, est la dimension communicative qui est essentielle dans la vie quotidienne (savoir décliner son identité, demander un renseignement, prendre rendez-vous...). Les adultes migrants en alphabétisation sont majoritairement des femmes qui désirent se consacrer à leur apprentissage après avoir élevé leurs enfants ou des

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

personnes d'origine étrangère pouvant être titulaires de la nationalité française (VICHER : 2007).

-Le public illettré a été faiblement scolarisé, par conséquent, il « maîtrise insuffisamment la communication écrite, orale et les autres savoirs et compétences linguistiques de base. Il est constitué de jeunes adultes ou d'adultes ayant vécu l'échec scolaire, cumulant des difficultés de divers ordres » (VICHER, 2007 : 277).

-Le public FLE : la dernière catégorie se divise en « petits FLE » ou « pré FLE » dont la maîtrise de l'écrit et aussi bien de l'oral de la langue maternelle devient un atout non négligeable. Dans ce public, l'adulte devrait comme pour les autres publics être en mesure de communiquer ses besoins de la vie courante tels que se présenter, demander un prix dans un magasin, prendre rendez-vous, etc. Contrairement au public non alphabétisé, ces profils ont acquis des habitudes d'apprentissage. Ils possèdent surtout une maîtrise du système graphique ; par conséquent l'initiation à l'écrit sera grandement facilitée.

Il faut souligner que ces catégorisations liées à cette « typologie » du public migrant se subdivisent en sous-groupes qui varient d'une association à l'autre comme « alpha-FLE » ou « illettrés non francophones » (VICHER, 2007 : 278-279).

Dans cette typologie, ce sont les publics illettrés et analphabètes qui ne peuvent échapper aux images négatives et dégradantes que lui renvoie la société. En effet, si nous nous intéressons à présent aux termes « analphabète » et « illettré », nous constatons qu'ils dénotent de faibles capacités intellectuelles. En reprenant la définition de Wagner qui retrace leur évolution historique, on peut constater que ces termes renvoient à la rubrique « ignorance ». L'auteur souligne que ces deux termes sont inclus dans la liste de termes péjoratifs dont nous citons certains exemples : « âne bête, arriéré, balourd, baudet, barbare, bête, borne, bourrique, cancre, crétin, croute, idiot, ignare, ignorantiste, inculte, innocent, minus, niais, nigaud, nul, oie blanche, obscurantiste, paysan, sot, [...] » (1984).

Le caractère dépréciatif de tous ces vocables liés aux publics migrants risque d'être un fardeau psychologique sur l'apprentissage futur.

Ces publics n'existent pas : ils sont catégorisés comme tels par la définition de l'illettrisme choisie, définition toujours déterminée voire instrumentalisée en fonction de spécificités socio-économiques et politiques externes à l'individu.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

La formation des publics migrants, rappelons-le, a débuté à partir de 1960 afin d’alphabétiser les travailleurs immigrés. Il s’agissait donc d’une formation dite de « base » qui concernait surtout un public masculin regroupant comme nous l’avons précédemment soulevé différents publics : analphabète, illettré, FLE, FLES. Cette formation était mise en place par l’intermédiaire d’associations subventionnées par l’État : « Le secteur de l’insertion sociale et professionnelle côtoie des publics particulièrement hétérogènes dont l’objectif commun est l’intégration en France. Ce travail spécifique de formation est désigné sous le vocable de formation de base » (ETIENNE, 2004 : 5). Cette formation de « base » est dominée, des années 1960-1970 jusqu’aux années 1990, par la pratique du bénévolat relayée graduellement par des initiatives de formations universitaires.

À l’heure actuelle, chaque association dispose de son propre programme et de ses propres documents didactiques, il est très rare d’observer des liens entre les différents organismes associatifs qui sont souvent des concurrents.

Quant à la notion de « savoirs de base » issue ou issus de cette formation comme le rappelle François CHAMPION, elle est apparue en 1988 dans le champ de la formation des migrants et des adultes par l’intermédiaire du Fonds d’action sociale (FAS), devenu en 2001 : Fonds d’action sociale d’intégration et de lutte contre les discriminations (FASILD). Elle s’appliquait à des activités diverses comme la remise à niveau, l’alphabétisation, l’insertion professionnelle. Progressivement, cette notion s’est déclinée en Formation linguistique de base (FLB) qui concerne l’apprentissage oral, le développement de la lecture et l’écrit des primo-arrivants ou les migrants durablement installés. Ces FLB se sont substituées aux Ateliers de formation de base (AFB) en 2003 gérés par des formateurs professionnels (CHAMPION : 2004 : 32-34).

Ce dernier rappelle que la lutte contre l’analphabétisme est très longue, c’est pourquoi elle a concerné principalement la scolarisation des Français et que les adultes migrants, ne bénéficieront pas d’une telle implication. Ce n’est qu’en 1975 que l’État intervient directement dans la formation linguistique des migrants suite à une période de crise économique provoquant des :

Restructurations de l’industrie, les transferts d’activité, la concurrence commerciale accrue, l’émergence de nouveaux pays industrialisés qui entraînent des pertes massives d’emploi et une montée régulière du chômage jusqu’à des taux très élevés qui touchèrent particulièrement

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

les travailleurs les moins qualifiés et parmi eux les migrants et les femmes, (CHAMPION, 2004 : 24).

En outre, cela a entraîné notamment le déploiement d'organismes associatifs et privés comme l'Association de formation professionnelle des adultes (AFPA), qui se spécialise en étant encouragée par l'État dans la remise à niveaux des migrants.

Parallèlement à cela, l'État a mis également mettre en place des dispositifs de formation pour les réfugiés, notamment d'Asie. En ce qui concerne cette formation, elle est souvent associée à deux autres notions qui ont fait leur apparition à partir de la fin des années 90, à savoir les « compétences de base » et les « compétences clefs » :

- La première notion, « *compétences de base* », est définie par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (L'ANLCI) qui concerne des apprentissages (linguistiques, métacognitifs...) comme par exemple : la lecture, l'écriture, les mathématiques, le repérage dans l'espace et le temps, le travail sur le raisonnement, etc. La dernière mise à jour de ce référentiel date de 2005, il s'intitule : « référentiel et outils d'évaluation des compétences de bases ». Actuellement, face à l'évolution de notre société, notamment avec le développement des nouvelles technologies, d'autres compétences de base sont apparues.

- La seconde notion, « *compétences clefs* » : est plutôt utilisée dans les discours officiels (européens ou internationaux) ; ses compétences regroupent des compétences de base et des compétences plus larges en incluant par exemple les compétences en langue étrangère, dans la culture d'origine.

À partir des années soixante, débute la formation des migrants essentiellement au sein du secteur associatif, qui est au départ généralement d'aspiration chrétienne (DURAND, 1996 : 69). L'objectif était d'apporter un minimum de connaissances afin de permettre à ce public de communiquer en français dans la société d'accueil.

Dix ans plus tard, la finalité de la formation linguistique s'est progressivement modifiée et améliorée en réponse aux mouvements de contestations et de grèves de 1968 notamment des travailleurs africains des usines de Renault :

Le contexte, la diversité des finalités d'apprentissage peuvent, par conséquent, induire des changements dans les modèles pédagogiques de la formation de base comme, par exemple, un enseignement utilitariste de type fonctionnel ou une visée insertion sociale plus nettement orientée vers la pédagogie du projet, (ÉTIENNE, 2004 : 22).

De cette période de contestation résulte une multiplication des dispositifs de formations représentatives de la diversité des profils d'apprenants comme par exemple l'Association d'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leurs familles (AEFTI). Depuis, cette association est devenue la Fédération nationale des associations pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et leurs familles (Fédération AEFTI), créée selon la loi 1901. Elle fut fondée en 1971 dans un objectif de « lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme, la promotion du droit à la formation et à la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion »¹². En 2014, ce réseau fédéral réunissait 96 centres de formation dans toute la France.

Par ailleurs, à partir des années soixante-dix, des changements politiques favorisant l'insertion professionnelle ont également été opérés. Effectivement, la loi de 1971 exige des entreprises qu'elles accordent à leurs employés le droit à la formation. Certaines d'entre elles comme Michelin, font plutôt appel à des associations afin de former leurs salariés (ÉTIENNE, 2004 : 20). D'autres font le choix de mettre en place des stratégies de contournement des difficultés liées à la non-maîtrise de la langue en contexte professionnel. Par exemple, certaines entreprises vont utiliser le bilinguisme de certains employés afin de faire traduire à leur avantage les directives de l'entreprise.

En 1975, le gouvernement nomme comme financeur de l'alphabétisation le Fonds d'action sociale (FAS) devenu en 2001 le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD). Cet organisme instauré en 1958 pendant la guerre d'Algérie, est engagé dans la formation linguistique de la population migrante algérienne. Il avait surtout la charge de s'occuper des logements et des allocations familiales. Progressivement, il a diversifié ses activités d'encadrement de la population immigrée.

À partir des années 1980, une certaine prise de conscience s'opère quant aux difficultés d'accès à l'écrit concernant les autres publics que les migrants. Cela a eu pour conséquence de constituer des « publics mixtes migrants et Français, analphabètes ou scolarisés, illettrés

¹² Pour consulter le site officiel de l'AEFTI : <http://www.aefi.fr/>, (consulté le 31/07/2014).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif français ou francophones, primo-arrivants, immigrés installés depuis longue date, immigrés de seconde génération » (VICHER, 2007 : 274).

Aujourd'hui, nous pouvons constater que l'accueil réservé aux arrivants commence à évoluer vers la prise de conscience du droit à la formation individualisée. Cette formation a été mise en place en juillet 2003 dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) suite à une nouvelle législation relative à l'obtention d'un titre de séjour qui passe par l'obligation d'apprendre le français et donc une forte demande dans l'enseignement de la langue de la part des migrants. Ce contrat se révèle être le reflet de la politique linguistique actuelle vis-à-vis des publics migrants. (Cf. *Partie 1, chapitre 2, Le CAI : reflet actuel d'une politique linguistique*). En effet, l'aboutissement du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) est le Français langue d'intégration (FLI).

En 2011, un premier décret établit le niveau B1 minimal exigé pour une demande de naturalisation (Cf. *Partie 1, Chapitre 2, Réglementation en vigueur pour l'acquisition de la nationalité française avec la notion centrale d'assimilation*) afin de justifier de l'assimilation linguistique et un deuxième décret met en lumière la création d'un label FLI et de son référentiel¹³ avec la distinction entre d'une part le label, délivré pendant trois ans à un organisme de formation, et d'autre part l'agrément adressé aux associations.

Le label ou l'agrément est délivré suite à un audit sur l'établissement d'accueil évaluant notamment les conditions d'accueil des apprenants, l'organisation administrative, le suivi du budget, le niveau des formateurs et des formations proposées, le respect du référentiel FLI dans les formations :

Le label "qualité FLI" est créé par décret. Il est délivré sous l'autorité du ministre en charge de l'intégration. Il est attribué pour une période de trois ans par une commission comprenant des administrations publiques et des experts (linguistes, didacticiens, pédagogues). Sa délivrance intervient à l'issue d'un audit réalisé par un tiers, portant sur : - les conditions d'accueil des apprenants ; - la solidité de l'établissement, évaluée à travers sa structuration administrative, sa gouvernance et son budget ; - le niveau des formateurs ; - l'offre de formation ; - le contrôle de qualité interne ; - les résultats des formations ; - le respect d'un programme pédagogique adapté ; l'adhésion aux principes que sous-tend le FLI. ¹⁴

¹³ Référentiel Label FLI, 2011, p 4 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

¹⁴ *Op. cit.*, p. 4.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Dans l'introduction du décret n° 2011-1266 dû à la création d'un label qualité « Français langue d'intégration » (FLI), il est précisé que celui-ci s'adresse à un public spécifique : « étrangers adultes non francophones souhaitant apprendre le français, organismes de formation linguistique »¹⁵. Or les publics migrants accueillis dans les centres de formation sont parfois originaires de pays francophones. Doit-on les exclure de la mise en pratique du référentiel ? Ou si l'on pose la question différemment : pourquoi le référentiel ne prend-il pas en compte les spécificités de ce type de public qui évolue pourtant dans la société française ? L'article premier de ce décret mentionne le fait que le label FLI est conçu pour être un gage de qualité de la formation : « Il est créé un label qualité « Français langue d'intégration » afin de reconnaître et de promouvoir les organismes de formation dont l'offre vise, pour des publics adultes immigrés dont le français n'est pas la langue maternelle, l'apprentissage de la langue française ainsi que des usages, des principes et des valeurs nécessaires à l'intégration dans la société française. L'enseignement de la langue privilégie la forme orale et la lecture. »¹⁶

Ainsi, le but de ce label est la reconnaissance de la qualité de la formation afin de pouvoir avoir droit d'attester des niveaux de langues reconnus par l'État, notamment dans des procédures administratives telles que l'accès à la nationalité. Par conséquent, il est uniquement accordé par le biais d'une commission de labellisation pilotée par le ministre en charge de l'intégration qui n'est pourtant pas qualifié pour juger de questions didactiques. Cette commission, dont les modalités de sélection des experts sont opaques, comprend :

le directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté au secrétariat général à l'immigration et à l'intégration du ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration, qui la préside, ou son représentant ; le délégué général à la langue française et aux langues de France ou son représentant ; le président du Haut Conseil à l'intégration ou son représentant ; le directeur général de l'enseignement scolaire ou son représentant ; le directeur de l'immigration au secrétariat général à l'immigration et à l'intégration du ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration ou son représentant ; le directeur de la modernisation et de l'administration territoriale au ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration ou son représentant ; le sous-directeur de l'accès à la nationalité française au

¹⁵ Pour consulter le site officiel LEGIFRANCE, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&dateTexte=&categorieLien=id>, (consulté le 01/02/2015).

¹⁶ Source LEGIFRANCE, Article 1 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119>, (consultée le 01/02/2015).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration ou son représentant ; trois personnalités qualifiées désignées, en raison de leur expérience dans le domaine de l'expertise linguistique, de la formation linguistique aux adultes et du contrôle qualité, par arrêté du ministre chargé de l'intégration pour une durée de trois ans renouvelable.¹⁷

Les attestations ou diplômes de niveau B1 sont délivrés uniquement par des centres de formation labellisés Français langue d'intégration (FLI) agréés par le ministère de l'Intérieur, mis en place depuis le décret n° 2011-1266 du 11/10/11 :

Au 31 juillet 2012, 78 organismes de formation avaient obtenu le label qualité « Français langue d'intégration ». Le coût de ce test, qui peut avoisiner une centaine d'euros lorsqu'il est passé dans un établissement commercial, n'est pas pris en charge et constitue un obstacle supplémentaire à franchir pour certains postulants. Par ailleurs, les termes « selon sa condition » ont été maintenus, y compris pour l'assimilation linguistique, mais aucun assouplissement n'avait été prévu pour tenir compte de la situation des demandeurs âgés, par exemple. Seuls les réfugiés politiques et apatrides résidant régulièrement et habituellement en France depuis quinze années au moins et âgés de plus de soixante-dix ans se voient dispensés de l'exigence de maîtrise de la langue française, en application de l'article 21-24-1 du code civil. Pour les autres demandeurs âgés, la circulaire relative au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française du 30 novembre 2011 se bornait à évoquer la possibilité que « des cas particuliers peuvent se présenter » aux préfets qu'ils ne pourront pas rejeter, dès lors qu'ils sont manifestement justifiés, tout en réservant ce traitement aux « situations d'exception ». La circulaire du ministre de l'Intérieur du 16 octobre 2012 a heureusement comblé cette lacune et introduit une dispense pour les postulants à la naturalisation âgés de plus de 65 ans ne pouvant produire les diplômes ou attestations exigés.¹⁸

Ce texte prévoit également d'autres nouveautés conformément aux directives européennes des normes communes de retour des ressortissants étrangers en séjour irrégulier, notamment la mise en place d'une carte bleue européenne¹⁹ pour les étrangers hautement qualifiés, détenteur d'au minimum d'une licence ou d'une expérience professionnelle de cinq ans. Cette carte a pour objectif de faciliter l'accès au monde du travail.

¹⁷ Source LEGIFRANCE, Article 4 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&dateTexte=&categorieLien=id>, (consultée le 01/02/2015).

¹⁸ MENUCCI P. (Député), Avis n° 258 de l'Assemblée nationale "Immigration, intégration et nationalité" adopté le 10 octobre 2012, p 5.

¹⁹ Source LEGIFRANCE Article 17 à 20 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024191380&fastPos=1&fastReqId=480949990&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>, (consultée le 15/07/2014).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

En outre, des mesures plus sévères à l'encontre des employeurs d'étrangers en séjour irrégulier ont été prises.

Suite au décret d'application relatif à la loi du 16 juin 2011²⁰, publié le 12 octobre 2011 au Journal officiel, les candidats à la nationalité française doivent justifier d'un niveau minimal en langue française pour être naturalisé : « *d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'Etat.* »²¹ Ce niveau est le niveau B1 oral du Cadre Commun de référence pour les langues (CECRL) dont les items sont :

- « écouter » :

« Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. » ;

- « prendre part à une conversation » :

« Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité). » ;

- « s'exprimer oralement en continu » :

« Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions » (CECRL, 2001 : 26).

Le postulant doit fournir une attestation ou un diplôme de niveau B1 qui doit être délivré par un organisme de formation labellisé FLI agréé par le ministère de l'Intérieur tel que le Centre

²⁰ Source LEGIFRANCE :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024191380&fastPos=1&fastReqId=480949990&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>, (consultée le 15/07/2014).

²¹ Source LEGIFRANCE, article 3 :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=8D354C7274F4750372AA4112506D0ACF.tpdjo09v_2?idArticle=JORFARTI000024191465&cidTexte=JORFTEXT000024191380&dateTexte=29990101&categorieLien=id, (consultée le 15/07/2014).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif international d'études pédagogiques (CIEP), la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) ou encore l'Alliance française (AF).

Les critères d'obtention de ce label sont clairement définis dans le référentiel FLI ²² suite à un arrêté datant du 25 novembre 2011. Les demandeurs ayant un diplôme égal ou supérieur au niveau Vbis c'est-à-dire à partir d'un brevet des collèges, CAP ou BEP ou ayant un diplôme supérieur au DELF B1 sont exemptés du passage de l'attestation B1 oral. Les attestations de niveaux de langue doivent être délivrées par des organismes de formation labellisés FLI ou par l'un des quatre organismes agréés par le ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'immigration (le Centre international d'études pédagogiques, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, l'université de Cambridge et l'Alliance française, l'Education Testing Service) :

L'État, les collectivités locales et les entreprises financent un effort important d'enseignement du français aux migrants. L'État y consacre environ 60 millions d'euros par an. Cet effort est sans doute l'un des plus importants en Europe. Plusieurs dispositifs participent de cet effort : -le programme « Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) » de l'office français de l'immigration et de l'intégration (25 000 personnes concernées par an) ; -le programme « hors CAI » de l'OFII (15 000 personnes concernées par an) ; - le programme « Ouvrir l'école aux parents » (3 000 personnes concernées par an) ; -les ateliers sociolinguistiques (12 000 personnes concernées par an) ; - les classes d'adaptation pour élèves non-francophones pilotées par le ministère de l'éducation nationale (35 000 élèves concernés par an). Les collectivités locales offrent, aussi, des cours de langue, de même que les entreprises. Au total, entre 100 000 et 150 000 étrangers suivent chaque année des cours de langue française. ²³

Les initiateurs de ce concept sont la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLF) et la Direction de l'accueil et de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC). Ce référentiel a été produit par le cabinet d'ingénierie et de formation ECRIMED : Ecritures et Médias. En Europe, la France n'est pas le seul pays à exiger le niveau minimal B1 puisque la Finlande, le Royaume-Unis ou encore l'Allemagne exigent également ce niveau minimum. D'autres pays européens sont plus exigeants en demandant le niveau B2 comme c'est le cas du Danemark et d'autres sont moins exigeants comme les Pays-Bas avec un niveau minimal A2. Enfin, d'autres pays n'ont pas de niveau minimum avec des décisions au cas par cas lors

²² Site du ministère de l'Intérieur : <file:///C:/Users/HP/Downloads/FLI-Referentiel.pdf> (consulté le 01/09/2014).

²³ Dossier de presse : la réforme du contrôle de la langue française par les candidats à la nationalité http://dynadiv.univ-tours.fr/medias/fichier/dossier-de-presse-reforme-langue-francaise_1319449502511.pdf, p. 4 (consulté le 07/09/2014).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

d'un examen oral comme l'Espagne, l'Italie ou le Portugal. Le label et l'agrément « Français langue d'intégration » ont pour fondement l'apprentissage de la langue française dans un usage quotidien avec l'acquisition d'outils de lecture et d'adaptabilité à la société française notamment dans ses normes, ses usages et ses valeurs. Le Français langue d'intégration s'appuie donc sur un référentiel regroupant un travail sur du vocabulaire, de la syntaxe par le biais d'une évolution pédagogique.

Cela a eu pour conséquence la création d'un master FLI dans différentes universités comme l'université de Lorraine ou encore de différents dérivés comme l'université Paris-Ouest qui propose un DU FLIE (Français langue d'intégration et d'entreprise) destiné aux professionnels désirant travailler par exemple dans les Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) ou encore le Français langue d'intégration à l'international (FLINT) à l'attention des étudiants étrangers ou français qui souhaitent une telle spécialisation en master 2. Il a été mis en place par un groupe d'experts, coordonné notamment par Anne Vicher (experte en ingénierie de formation), Hervé Adami, Sophie Etienne, Claire Verdier, tous spécialisés dans la formation linguistique des publics migrants en France.

C'est un outil qui vise à répondre :

Ainsi à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). Il privilégie la forme orale et la lecture, sans ignorer l'écriture. Il correspond à un usage acquis par immersion. En ce sens, il est tout autant une démarche qu'un cadre de compétence. Le FLI, à l'inverse, n'est pas la langue des étudiants ; il n'est pas non plus la langue de ceux qui souhaitent posséder le français comme une langue seconde ou troisième. Il s'adresse à un public spécifique pour lequel les dispositifs existants peuvent s'avérer mal adaptés. Il peut, par contre, s'articuler avec un enseignement linguistique à visée professionnelle, en milieu de travail par exemple.²⁴

Le français langue d'intégration serait lié à l'évolution de la population migrante qui n'est plus semblable à celle de la fin des années 1970, il a donc été créé dans un souci de clarification :

²⁴ Référentiel Label FLI, 2011, p 4 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Les politiques d'accueil ont donc évolué et la France met en place des dispositifs visant à favoriser l'intégration des populations migrantes. A cet égard, la question de la maîtrise de la langue française est devenue centrale, pour le succès d'une installation durable. La mise en place de dispositifs institutionnels spécifiques d'accueil, d'évaluation et de formation en la matière (Contrat d'accueil et d'intégration, Diplôme initial de langue française) a permis de construire une véritable politique linguistique mais également d'initier le processus de restructuration d'un champ professionnel jusque-là relativement hétérogène et marginalisé, celui de la formation linguistique des adultes migrants. Le Label FLI® et l'Agrément FLI® sont une nouvelle étape structurante dans ce processus.²⁵

Les populations visent effectivement à s'installer durablement en France, comme pour le Français sur objectifs spécifiques (FOS) ou le Français sur objectifs universitaires (FOU) il vise la finalité de l'intégration sociale, économique et citoyenne de ces apprenants :

Le FLI apparaît dans un contexte de profonde transformation des vagues migratoires en France, tout comme en Europe. En effet, nous assistons désormais à une diversification des migrations, en ce qui concerne l'origine géographique de migrants mais aussi leur identité personnelle, sociale et professionnelle[...]Depuis les années 1980, il ne s'agit plus d'une immigration de travail constituée majoritairement d'hommes jeunes et seuls qui viennent travailler pour un temps limité puis repartent au pays : la « noria » des travailleurs que décrit Noiriel (1988) fait place à un mouvement d'implantation durable de familles qui s'installent et fondent leurs projets en France, (ADAMI ; ANDRE, 2015 : 136).

Le terme « intégration » dans la démarche « Français Langue d'intégration » est lié à un choix politique en lien avec les lois sur la naturalisation (Cf. *Partie I, Chapitre 2, Réglementation en vigueur pour l'acquisition de la nationalité française avec la notion centrale d'assimilation*) :

Le choix du terme intégration a donc un sens politique, au sens noble du terme : la maîtrise de la langue française, comme langue de partage et d'émancipation par l'autonomie sociale et économique, s'inscrit dans cet esprit. En ce sens, il porte l'héritage des secteurs de la formation continue des adultes et de l'éducation populaire, qui ont contribué à construire les pratiques professionnelles et l'éthique des intervenant(e)s et ont constitué le premier terreau de professionnalisation de la formation linguistique des migrants. Sur le terrain de la formation linguistique des adultes en effet, les apprenant(e)s sont souvent mêlés, migrants et natifs, se retrouvant dans des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle.²⁶

²⁵ Référentiel Label FLI, 2011, p. 7 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

²⁶ *Op. cit.*, pp. 8-9.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Effectivement, le FLI se distingue du FLE et du FLES par le public ciblé, à savoir des migrants désirant s'installer durablement en France, voire devenir un jour français. Le français n'est pas vraiment la langue « seconde » ou langue « étrangère » car c'est la langue d'immersion, la langue d'usage au sein du foyer notamment parlée par les enfants de ces apprenants et surtout la langue dominante car ces derniers évoluent en milieu homoglotte en contact permanent avec des natifs. Ils n'envisagent pas de retourner dans leur pays d'origine et pour eux, la maîtrise de la langue française n'est pas optionnelle mais à mettre en pratique dans leur vie quotidienne dans toutes ses dimensions (sociales, professionnelles, scolaires...). Il ne s'agit pas uniquement d'un outil mais d'une « langue-horizon »²⁷ qui s'articulerait autour de différents pôles :

- une langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde sur des références quotidiennes ;
- une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants. Elle n'est pas enseignée comme une langue étrangère, mais est progressivement intériorisée ;
- une langue familière. Son enseignement fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) ;
- une langue de l'autonomie, qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver toute sa place ;
- une langue dont la première approche est orale et qui n'ignore pas les expressions, les tournures et les « manières de parler » qui permettent de comprendre les conversations courantes et de s'y insérer ;
- la langue des parents des enfants scolarisés dans des écoles de la République française désireux d'accompagner leur évolution ;
- une langue qui donne les clés de l'insertion professionnelle (en lien avec le "français à visée professionnelle").²⁸

Cette « langue-horizon » est définie dans le référentiel comme étant un repère : ce n'est donc pas une langue mais un processus qui va jusqu'au niveau B1 puisqu'à partir de ce niveau on parle d'assimilation linguistique. Néanmoins il ne cible pas uniquement les apprenants ayant

²⁷ Référentiel Label FLI, 2011, p. 10 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

²⁸ *Op. cit.*, p. 5.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

un niveau B1 mais l'ensemble des apprenants, tous niveaux confondus, allant du niveau A1.1 à C2 avec un apprentissage linguistique et culturel notamment des valeurs civiques :

Son enseignement tient compte : - des « points de départ » de chacun des apprenants. Ces prérequis peuvent être très disparates, selon que ceux-ci sont ou non lecteurs et/ou scripteurs et selon leur univers linguistique originel, - de l'hétérogénéité des publics, caractéristique constituant elle-même l'une des conditions de la pédagogie. Le "français langue d'intégration" comprend tous les niveaux d'enseignement et se conçoit comme un processus évolutif, susceptible d'accompagner l'adulte migrant pendant toute la durée de son intégration.²⁹

Il s'agit d'une démarche didactique spécifique dans laquelle plusieurs compétences langagières sont travaillées. Celles-ci sont au plus près des préoccupations et des besoins quotidiens du migrant à savoir :

Une formation linguistique de FLI devra donc permettre aux apprenant(e)s de développer leurs compétences de communication à l'oral et notamment :

- dans les relations transactionnelles ou de service : les échanges avec les administrations, les services sociaux ou dans le domaine de la consommation, où les locuteurs occupent une place spécifique (fonctionnaire/usager, vendeur/client, etc.) ;
- dans les relations interpersonnelles : échanges entre des locuteurs qui interagissent de personne à personne, sans rôle prédéfini par la situation. Ce sont les multiples contacts de la vie quotidienne avec les voisins, les amis, la famille, les rencontres de passage, etc. ;
- dans les relations professionnelles : sur le lieu de travail ou dans le domaine de l'insertion professionnelle ;
- dans les situations de communication médiatisées, où le message passe par un médium oral.³⁰

Toutes les sphères de la vie de l'apprenant sont travaillées au sein du Français langue d'intégration afin de viser une intégration sociale avec des relations interpersonnelles ou transactionnelles c'est-à-dire des échanges avec son médecin, son boucher, son boulanger... c'est pourquoi on remarque une prédilection pour les jeux de rôles à l'oral en utilisant au maximum l'environnement extérieur, en lien avec leur situation d'immersion. L'accent est également mis sur le rôle des parents dans le suivi de la scolarité des enfants afin qu'ils puissent suivre pas à pas leurs évolutions scolaires. L'autre sphère concernée est l'intégration

²⁹ Référentiel Label FLI, 2011, p 5 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

³⁰ *Op. cit.*, p. 10.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

économique avec l'accent mis sur l'insertion professionnelle en favorisant la familiarisation avec les outils de recherche d'emploi (CV, lettre de motivation, sites de recherche d'offres d'emploi, etc.). Les apprenants sont confrontés à la réalité de la recherche d'un emploi, par un travail concret de sensibilisation au monde de l'entreprise et au respect de ses codes. Enfin, il est nécessaire d'insister particulièrement sur l'intégration citoyenne française et européenne qui passe par l'apprentissage des grands principes démocratiques et des droits et devoirs qui en découlent. Il est notamment précisé dans le référentiel que ces migrants ont un droit à l'apprentissage de la langue d'accueil mais que ce droit est combiné à des devoirs :

Le droit à la langue, et à tous les autres droits auxquels les migrants peuvent prétendre, est assorti d'un devoir de respect des principes fondateurs de la République française, piliers d'un vivre ensemble « à la française », que les Français ont l'ambition de considérer comme universels : liberté, égalité, fraternité, laïcité, démocratie. Ainsi, l'apprentissage de la langue française n'est pas simplement conçu comme la maîtrise « technique » d'un code de communication mais comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil.³¹

Toutefois,

Le FLI spécifie un public, les adultes migrants en France, une finalité particulière et un choix de politique linguistique ainsi qu'un champ professionnel, les bases théoriques et méthodologiques restant communes avec la didactique du FLE ou du FLS : Le terme FLI donne un nom à une réalité qui s'est construite et autonomisée par rapport aux autres champs didactiques et professionnels qui lui sont proches.³²

Cependant, les notions Français langue étrangère (FLE), Français langue seconde (FLS) ou Français langue maternelle (FLM) s'articulent autour de concepts transversaux qui font que les besoins de ces publics migrants ont également participé à la création de la didactique du FLE, du FLS et du FLM. Le FLI relève donc, pour les intervenants dans ce type de formation, d'une technicité transférable à d'autres types d'enseignement/apprentissage.

La mise en place du Français langue d'intégration (FLI) a donc entraîné de nombreux effets comme la réaction des centres sociaux. Effectivement, pour ces derniers, le dispositif Français

³¹ Référentiel Label FLI, 2011, p 7 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

³² *Op. cit.*, p. 9.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

langue d'intégration (FLI) n'est pas représentatif ni des valeurs et ni des principes des centres sociaux en opposition avec la socialisation (*Notion développée la partie 1, Chapitre 4, Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise*) comme le souligne Aziza Deghay, coordinatrice dans un atelier sociolinguistique à l'Espace Riquet (Paris XIX e) :

C'est ça, les ateliers linguistiques : du français en situation. C'est de l'apprentissage linguistique, mais pas que cela. On a une approche globale, mêlée à un travail de socialisation. Là, cela a permis en amont de travailler sur les questions de parentalité, d'échanger sur le rapport aux histoires, avec une dimension interculturelle où chacun peut raconter un peu de son pays, tout en permettant un acquis de compétences facilement transférables à d'autres styles d'écritures, plus administratifs par exemple, (MAZIZ, 2012 : 18).

Selon les centres sociaux, le dispositif est une ingérence du milieu associatif, car beaucoup trop contraignant qui écarte les bénévoles, d'où la mise en place d'une pétition : « L'idée d'avoir un cadrage par le haut, avec des programmes et une grille d'évaluation décidés à l'échelle de l'Etat, c'est nier la spécificité de notre démarche », déplore Aziza Deghay. » (MAZIZ, 2012 : 18)

Les ateliers sociolinguistiques (*Définition des ateliers sociolinguistiques dans partie 1, Notion développée la partie 2 Chapitre 4, Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise*) sont difficilement conciliables avec le dispositif FLI tel qu'il a été appliqué. Le Français langue intégration (FLI) est un concept qui met en lumière l'enseignement du français auprès des migrants ce qui en soi est une avancée vers une meilleure reconnaissance de ces publics ; néanmoins son application étendue et imposée par les pouvoirs publics sur l'ensemble de la formation linguistique des migrants pose problème.

Les centres sociaux déplorent également que ce soit le ministère de l'Intérieur qui gère le dispositif : « Mais si limiter la question de l'intégration des migrants à l'apprentissage du français est choquant, son pilotage par le ministère de l'Intérieur l'est tout autant, allant jusqu'à mêler des visées pédagogiques en matière de formation à des injonctions politiques. » (MAZIZ, 2012 : 19) Le monde de la formation ne devrait effectivement pas être lié à la politique linguistique du moment car le risque majeur est de nuire à une évolution bénéfique en ayant perpétuellement des retours en arrière en fonction du gouvernement en place :

On n'a pas de problème avec un contrôle de l'utilisation de l'argent public et on sait bien que l'encadrement des pratiques comme l'évaluation des actions, c'est aussi ce qui permet d'être

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

productif et d'avancer. D'ailleurs, on n'a pas attendu le dispositif FLI pour avoir des exigences de qualité et le souci de mieux qualifier nos acteurs », précise Christine Ledesert (directrice d'un centre social), (MAZIZ, 2012 : 20).

Dans une note à l'attention de Mme BENRABIA Fadela (Conseillère d'intégration, asile au sein du cabinet du ministre de l'Intérieur), la présidente de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de Paris, Karine PENEAU, explique l'inadéquation du Français langue d'intégration avec les principes des centres sociaux. En effet, ces derniers ne se définissent pas comme des centres de langues car l'apprentissage du français n'est qu'un besoin parmi tant d'autres : le but final est d'accompagner les personnes dans leurs projets de vie :

L'offre aux participants s'est diversifiée, pour répondre aux différents publics et à leurs demandes (A.S.L., préparation au D.I.L.F., D.E.L.F., apprentissage du français dans le cadre de formations pré-qualifiantes, ...). La formation linguistique ainsi diversifiée et progressive est un des nombreux éléments d'un accompagnement qui conduit les personnes vers plus d'autonomie et de citoyenneté grâce à des parcours adaptés à leur histoire et surtout à leur participation à de multiples actions ouvertes à tous, migrants ou non.³³

Un autre reproche est que l'agrément FLI a été élaboré sans aucun échange avec les centres sociaux et les associations. Dès lors, il s'avère inadapté, notamment au niveau de la répartition trop complexe des fonctions et des tâches de chaque membre car le réseau associatif s'appuie sur des salariés mais surtout des bénévoles. Par ailleurs, de nombreuses procédures sont exigées dans le cadre de l'agrément FLI (l'organisation et la gestion de l'organisme de formation, les modalités d'accueil des publics, les objectifs et les contenus des formations, les compétences des formateurs et la capacité à évaluer les niveaux acquis à l'issue des formations) qui ne sont pas en concordance avec les spécificités des publics accueillis ni en rapport à leurs moyens financiers, ainsi le manque d'un suivi d'indicateur des participants. Les critères d'éligibilité ne prennent pas en considération les spécificités des actions des centres sociaux ou d'autres associations, ni leur rôle d'interlocuteurs de proximité avec des actions spécifiques d'accompagnement des habitants. Or cela risque d'entraîner la disparition,

³³ PENEAU K. (Présidente de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de Paris), Note pour Madame BENRABIA Fadela (Conseillère intégration, asile, cabinet du ministre de l'Intérieur) : « Eléments pour apprécier l'inadéquation du FLI avec les principes d'action des Centres sociaux parisiens et pistes alternatives », Paris, 9 octobre 2012.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

par manque de financement public de ces acteurs de proximité dont les spécificités propres, par rapport à l'environnement dans lequel ils évoluent, sont incompatibles avec les exigences de l'agrément FLI. Concernant les centres sociaux, l'intégration ne passe pas uniquement par l'apprentissage linguistique mais par le biais d'une approche globale et de proximité ciblant l'accession à l'autonomie qui selon eux :

Développer une approche globale des personnes. L'apprentissage du français s'intègre dans une démarche diversifiée et progressive visant l'autonomie des personnes, la citoyenneté, le « vivre ensemble ». Faire société ensemble. Il convient de dépasser la simple injonction d'adhésion aux valeurs de la République Française pour aller au-delà, vers des valeurs partagées, une coopération de tous les habitants d'un territoire à une société plus solidaire qui prend en compte l'apport des migrants.³⁴

Autre aspect : la concentration de la politique dite d'intégration sur la langue en éludant tous les autres aspects de la vie du migrant est aussi le constat d'échec de cette politique :

68. S : il y a eu beaucoup de financements pour les populations sauf que, globalement la politique d'intégration qui est, du coup, on peut l'interroger, qui n'est pas que de la langue, c'est plutôt ce constat-là : c'est un constat d'échec en demi-teinte d'une réussite d'une politique d'intégration qui intègre la langue et qui n'a pas facilité complètement pour x raisons, le logement, il y a plein d'aspects, comme la scolarisation des enfants, réussis et d'autres moins réussis et notamment pour les femmes où il y a eu une politique de formation mais qui était en proximité mais pas l'exigence qu'elle a aujourd'hui. D'accord, elle n'a pas abouti à ce qui était escompté.³⁵

Dans cette perspective, la maîtrise de la langue par le migrant n'est pas considérée comme un atout mais une obligation. La Fédération des centres sociaux et socioculturels de Paris en collaboration avec d'autres associations et des universitaires a adressé le 09/12/12 une lettre de concertation à différents ministres (M. Manuel VALLS, ministre de l'Intérieur, M. Michel SAPIN, ministre du Travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, M. François LAMY, ministre délégué auprès de la ministre de l'Egalité des territoires et du

³⁴ PENEAU K. (Présidente de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de Paris), Note pour Madame BENRABIA Fadela (Conseillère intégration, asile, cabinet du ministre de l'Intérieur) : « Eléments pour apprécier l'inadéquation du FLI avec les principes d'action des Centres sociaux parisiens et pistes alternatives », Paris, 9 octobre 2012.

³⁵ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI)***

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

logement, chargé de la ville, Mme Aurélie FILIPPETTI, ministre de la Culture et de la communication et Mme Geneviève FIORASO, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche). Les associations de proximité et les centres sociaux ne se reconnaissent pas dans ce label trop exigeant et qui risque de restreindre davantage les finances publiques. Ce qui est implicite est que ce label s'adresse davantage aux organismes de formation, c'est-à-dire aux professionnels, qu'à des bénévoles même si ces derniers se professionnalisent de plus en plus. D'ailleurs cette professionnalisation a un prix comme celui de la réduction du nombre d'heures :

28. G : les éléments ont beaucoup changé depuis la mise en place du CAI qui a été faite en 2004 mais devenue obligatoire en 2007. Si entre 2004 et 2007 on parlait encore du FLE si on fait le parallèle aujourd'hui avec l'expérience du terrain, les financeurs s'étaient rendus compte qu'ils travaillaient de plus en plus avec des professionnels donc l'approche a évolué, les formateurs, les professionnels du terrain se sont mis au goût du jour. L'approche qui est efficace dans l'apprentissage du public migrant a évolué depuis, donc en fait à la réflexion, les objectifs visés peuvent être atteints sur un nombre moins important d'heures.

29. A : c'est-à-dire en fait si je reprends pour voir si j'ai bien compris votre raisonnement : vu que l'OFII demande une professionnalisation des formateurs, une exigence des formateurs, cela explique peut-être que les heures sont revues vu que les formateurs sont plus compétents.

30. G : les heures sont réduites pas forcément parce que les formateurs sont plus compétents mais avec des professionnels compétents, des vrais professionnels de la formation, je pense que la qualité de la formation a sensiblement évolué. Avec des rythmes plus courts, il y a aussi la valorisation par des attestations alors qu'avec des parcours de 400 heures plus intensifs, 4 à 5 mois, le bénéficiaire ne peut se projeter mais pour d'autres, 200 heures ce n'est pas suffisant.

31. A : c'est à double tranchant.

32. G : oui. ³⁶

Au sein de cette lettre, il est rappelé aux différents ministres que ces structures de proximité sont au centre de la vie de milliers de migrants : de leurs préoccupations quotidiennes, de leurs initiatives et de leurs intérêts s'appuyant en grande partie sur un réseau de bénévoles.

³⁶ Annexes, *série 1*, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.2, Entretien 2 : Transcription de l'entretien avec la coordinatrice de l'organisme CEFI. ***

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

En outre, des formations linguistiques variées (préparations DILF et DELF, ateliers sociolinguistiques, formations vers l'emploi...) sont proposées en lien avec les projets des habitants. Les centres sociaux, des organismes associatifs ainsi que de nombreuses universités ont déploré le manque de concertation dans la création de ce label ce qui aurait été sans doute plus légitime et pertinent d'autant que le secteur associatif a été depuis de nombreuses années l'interlocuteur privilégié dans la formation de l'apprenant migrant de par sa proximité, son accessibilité pour les formations et sa diversité dans les actions ; autant d'aspects non pris en considération par l'agrément FLI. Les centres sociaux et les associations sont toutefois favorables à une « charte de qualité » afin d'avoir un socle commun dans la gestion de la formation des migrants mais que cette charte soit en lien avec le secteur associatif notamment dans le respect de leur situation financière. Effectivement, l'imposition d'un tel label sans concertation préalable est finalement un manque de reconnaissance du rôle et du travail mené depuis de nombreuses années par ces associations.

Si on regarde de plus près le référentiel, il faut enseigner les normes et les valeurs françaises pour pouvoir être labellisé FLI avec l'injonction pour les migrants de les respecter et les mettre en pratique. En revanche il est regrettable que, dans ce référentiel, n'apparaisse à aucun moment la culture de l'Autre, sa trajectoire migratoire, son parcours langagier. Tout est centré sur des valeurs présumées universelles : aucune notion de partage, de réflexion constructive, d'apport mutuel de savoir-faire et de compétences. Cette obligation ne concerne pas uniquement les migrants mais aussi les institutions qui sont contraintes actuellement de mettre en application le FLI pour pouvoir prétendre aux fonds publics.

Il faut savoir que suite à l'apparition du FLI, l'OFII a exigé que les formateurs intervenant dans le cadre de ce marché, soient au minimum détenteurs d'un master 2 FLI ou d'un master FLE ou FLES complété par une formation FLI ou dix ans d'expérience avec une formation FLI : « Le FLI est indispensable pour le marché de l'OFII puisque l'OFII valide chaque candidature dans ses locaux. »³⁷ Effectivement, toute candidature doit être validée par le financeur, c'est-à-dire l'OFII, dans ses locaux et suivre une formation FLI³⁸ de quatre jours nous sensibilisant à cette approche visant l'usage de la langue au quotidien dans

³⁷ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.2, Entretien 2 : Transcription de l'entretien avec la coordinatrice de l'organisme CEFI.

³⁸ Annexes, Série 2, Document 3 : Eléments de la situation d'intervention, 3.3 Programme de formation FLI.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

l'apprentissage du français pour des publics souhaitant s'installer durablement en France « en immersion linguistique »³⁹, en privilégiant les compétences orales dans les relations transactionnelles ou de service, interpersonnelles, professionnelles et citoyennes.

Chez les formateurs, le diplôme FLI est encore peu courant, il existe donc cette formation interne de quatre jours. Quant aux organismes, ils doivent aussi, pour dispenser des formations, justifier du Label FLI (organisme de formation) ou de l'agrément FLI (association), obligatoire pour toute demande de subvention étatique :

34. S : alors, en gros le ministère de l'Intérieur a confié à la DAIC (délégation d'accueil des immigrés) le pilotage de ce fameux dispositif qui est mis en place par l'OFII. Aujourd'hui, ce n'est pas si simple de dire si ce label va être maintenu ou pas. Ce qu'on sait c'est que c'est devenu un diplôme universitaire reconnu, qu'il est dispensé aujourd'hui au moins dans deux universités sur le territoire, que les organismes de formations qui sont sur ce marché linguistique sont incités à former leurs formateurs. On a réussi deux années de suite à faire décaler l'obligation de formation tout simplement parce qu'on a des gens formés, des gens qui ont des doctorats ou des masters 2 pour lesquels on souhaite qu'ils obtiennent des équivalences. Parce que les gens qui ont une expérience de dix ans par exemple, qui ont déjà un master, qui ont travaillé dans le domaine, leur faire repasser un diplôme c'est compliqué, ça fait table rase : chaque fois qu'il y a un nouveau diplôme, il faut reformer les gens.⁴⁰

Il est clair que la volonté de professionnaliser les acteurs du secteur d'intervention formative des migrants est un point positif mais cette professionnalisation doit aussi passer par la sécurité de l'emploi des formateurs et le maintien du bénévolat puisqu'on demande aux formateurs d'être des « spécialistes de ces publics et de leur hétérogénéité »⁴¹ et de « s'adapter aux diverses situations formatives et conditions d'enseignement/apprentissage (dispositifs à entrées et sorties permanentes, publics variés, plus ou moins hétérogènes...) »⁴².

Chaque formateur est en outre :

un formateur d'adultes. En tant que tel, il (elle) doit donc analyser et prendre en compte les caractéristiques des publics : leurs parcours, leurs profils d'apprentissage, les compétences

³⁹ Référentiel Label FLI, 2011, p 9 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

⁴⁰ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

⁴¹ Référentiel Label FLI, 2011, p 13: <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

⁴² Ibid.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

acquises, les besoins et attentes afin de déterminer en concertation avec eux, les objectifs et les contenus de la formation ». Enfin, « En tant que formateur (trice) d'une langue-culture étrangère en l'occurrence le français, à des adultes de langue et de culture étrangère, il (elle) est donc un spécialiste de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères et du français en particulier. ⁴³

Cette mise à l'écart d'une partie des universitaires est apparue d'autant plus flagrante lorsque des labellisations de master ont été instaurées sans leur concertation. Ils auraient pourtant pu faire valoir que les masters FLE et FLES préexistants prenaient déjà en compte les publics migrants. Ce dispositif apparaît donc pour certains comme une ingérence du milieu associatif, il est également beaucoup trop contraignant et risque de restreindre davantage les finances publiques. De plus, on peut se demander pourquoi cet intérêt soudain pour la formation des migrants qui jusqu'à présent dépendait uniquement des associations. Cet intérêt est assorti d'une forte volonté d'alourdir les exigences administratives dans la gérance de ces associations en menaçant fortement et de plus en plus l'existence du secteur de la formation ces dernières années. C'est aussi une ingérence dans les formations universitaires qui a contrario ne sont pas reconnues par le gouvernement. Pourtant de nombreuses universités travaillent et ont travaillé à préparer les futurs formateurs à intervenir auprès de publics diversifiés, relevant du FLE (Français langue étrangère), du FLS (Français langue seconde), de la lutte contre l'illettrisme. La création du master « FLI » s'est imposée sans aucune légitimité scientifique. Autre constat, le fait d'avoir des formateurs diplômés de master 2 n'a pas permis l'évolution des grilles de salaires en fonction des qualifications.

Pour ce qui est des financements des cours liés à l'apprentissage du français, il s'agit d'un financement étatique passant par l'Office Français de l'immigration et de l'intégration (OFII) notamment le financement du Diplôme initial en langue française (DILF) par le biais d'un appel d'offre. Il s'agit essentiellement de financements publics et les associations gagneraient à développer leurs financements privés, notamment en proposant des remises à niveaux aux entreprises qui restent jusqu'alors minoritaires :

52. S : Voilà la politique d'immigration en France on a vu réduire le temps de la formation qui était imparti pour les personnes qui arrivent sur ce contrat d'accueil et d'intégration.

⁴³ Référentiel Label FLI, 2011, p 13: <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

On est passé en gros de 400 heures à 200 heures sur une échelle de cinq-six ans. Donc, il y a une évolution de la population migrante certes, mais pas complètement : cela dépend du territoire. Donc je pense qu'aujourd'hui pour une tranche de population, 200 heures c'est suffisant et pour beaucoup cela ne l'est pas. Donc je pense qu'il y a une économie d'échelle qui est faite aujourd'hui alors les poursuites de parcours peuvent se faire mais c'est vrai que le DILF est loin, c'est une première étape mais c'est loin d'être suffisant pour une insertion professionnelle. Alors ce qui se passe dans l'évolution il y a aujourd'hui une écoute, une attente par l'évolution de la délégation de l'État vers les régions de la formation professionnelle et du coup les personnes qui sortent du CAI pour aller vers du HCAI rentrent, du moins dans notre région, dans les formations qui permettent aux gens d'aller de l'avant.⁴⁴

Les budgets sont certes limités mais il faudrait déjà commencer à créer des passerelles entre les différents ministères en créant une complémentarité entre ces différents budgets :

60. S : C'est plutôt ça qu'on devrait œuvrer parce qu'aujourd'hui cela ne dépend pas du même ministère, cela reste à l'État, quand les autres formations sont aux régions. Donc du coup, c'est cette complémentarité en bonne intelligence de territoire qui devrait pouvoir se faire que de vouloir rallonger si on veut faire des économies au niveau global au niveau de l'État. L'État c'est nous, rappelons donc c'est possible. Aujourd'hui, ce n'est pas suffisant mais il n'y a pas de complémentarité de partout, pas d'équité étatique mais moins régionale.⁴⁵

Pour les candidats au label ou à l'agrément, un audit très strict est réalisé avec un cahier des charges très pointilleux à respecter. Il est important de souligner que les organismes répondent à des appels d'offre dans l'espoir de continuer à survivre. Ils doivent donc indépendamment de leur volonté de voir leurs exigences réduites à la baisse comme par exemple le fait d'être passé d'un parcours de 400 h sur le marché de 2008 à 200 h pour les A1.1 sur le dernier marché de 2013-2015.⁴⁶

Par ailleurs, un grand nombre d'universitaires issus d'établissements de toute la France se sont fermement opposés à ce référentiel et ont exprimé leur opinion dans une tribune signée par plus de quatre-vingt-cinq universitaires et publiée par Médiapart :

⁴⁴ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Universitaires intervenant et/ou dirigeant des masters de Didactique des langues (particulièrement dans le domaine du Français Langue Etrangère/Français Langue Seconde), nous ne pouvons que nous étonner de cette confusion des genres. Pas plus que nous ne souhaitons faire le travail du ministère de l'Intérieur, nous ne souhaitons voir le ministère de l'Intérieur se charger du nôtre. De nombreuses universités n'ont pas attendu la DAIC pour intégrer, dans leur master de Didactique des langues, des enseignements, des recherches, des stages visant à former les étudiants à intervenir auprès d'adultes migrants engagés dans l'apprentissage du français. Connaissant la réalité du marché de l'emploi, de la formation, et au fait des besoins des publics considérés, en étroite collaboration avec les acteurs travaillant auprès des migrants, les universités préparent les futurs formateurs à intervenir auprès de publics diversifiés, relevant du FLE (Français Langue Etrangère), du FLS (Français Langue Seconde), de la lutte contre l'illettrisme. La création d'un master « FLI », proposé aux universités, ne correspond par conséquent à aucune nécessité de formation. Le sigle « FLI » n'a, par ailleurs, aucune justification scientifique et va à l'encontre d'une logique d'inscription des migrants dans des parcours communs de formation. Aux plans didactique et méthodologique, la démarche « FLI » n'est pas différente sur le fonds de celle mise en œuvre en didactique du FLE/FLS, qui suppose une analyse de besoins des publics en formation.⁴⁷

Ces derniers ont été écartés de la conception de ce dispositif, or une réflexion coopérative (scientifique, politique et institutionnelle), constructive et pluridisciplinaire sur la politique d'accueil des migrants aurait été sans nul doute profitable. On peut se questionner sur l'objectif final de la part de l'État en mettant en place ce référentiel : s'agit-il réellement d'amorcer par le biais de cet outil une réflexion sur les conditions d'accueil de ces migrants ou n'est-ce pas seulement un nouveau moyen d'instrumentalisation ?

Pourtant comme le souligne Hervé Adami et Virginie André cette polémique autour du FLI n'a pas fait évoluer l'apprentissage du français auprès des migrants qui relève encore de peu d'intérêt :

Le dispositif FLI arrive au bout de ce processus et a pour objectif principal l'amélioration de la qualité des formations linguistiques pour les adultes migrants. Les problèmes particuliers que pose la didactique du français pour les adultes migrants n'ont que très rarement été traités par la didactique du FLE et du FLS. [...] La polémique sur le FLI a mis pour un temps ce champ didactique sur le devant de la scène mais une fois l'agitation retombée et les opinions exprimées, nous constatons toujours aussi peu d'affluence scientifique sur le terrain. Ce

⁴⁷Site Médiapart, tribune du 9/11/11 : <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/091111/flic-le-francais-langue-dune-integration-contro>, (consultée le 01/02/2015).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

terrain, c'est plus de cinq-cents organismes de formation professionnalisés en France, des centaines d'associations de quartier et des milliers de formateurs, (2015 : 156).

Effectivement, le champ d'action des publics migrants est très vaste et diversifié avec pour principal opérateur institutionnel : l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) dont nous allons dégager les principales caractéristiques.

1.3 Accueil des publics migrants : L'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)

Depuis 2009, un nouvel opérateur existe, unissant les missions de l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE), à savoir l'Office Français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Celui-ci est responsable du migrant en situation régulière pendant les cinq années qui suivent son arrivée. Cet organisme coordonne les dispositifs de formation linguistique, notamment en mettant en place les ateliers de savoir sociolinguistique (ASL) initialement gérés par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (l'ACSE).

L'OFII est un établissement public, placé sous la tutelle du ministère de l'Intérieur et ne répond qu'aux directives émanant de ce ministère. L'OFII assure quatre missions principales que l'État lui a déléguées : la gestion des procédures de l'immigration régulière, l'accueil et l'intégration des primo-arrivants autorisés à séjourner durablement en France, le premier accueil des demandeurs d'asile et l'aide au retour et à la réinsertion des étrangers dans leur pays d'origine. C'est l'OFII qui coordonne et pilote les formations linguistiques d'un point de vue administratif, financier et contrôle de qualité de la formation sur les sites. Les sites de formation linguistique reçoivent au cours d'informations collectives les futurs apprenants envoyés selon les secteurs par l'OFII. Lors de ces informations collectives, les modalités des formations linguistiques sont présentées par la coordinatrice FLI ou les formateurs à savoir les différents parcours dont peuvent bénéficier ces derniers (A1.1 à B1), la compatibilité avec leurs emplois du temps, les examens ainsi que le rappel de l'importance de l'assiduité (trois jours d'absences injustifiées sont considérés comme un abandon) :

Nous avons une certaine souplesse en termes de gestion du marché en ce qui concerne la formation linguistique. Une souplesse d'entrée à 6 mois après la signature est tolérée mais à partir du moment où le signataire s'engage nous sommes plus rigoureux quant au suivi de son assiduité d'où l'importance des entretiens (informations collectives) dans lesquels nous

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

faisons nos recommandations au préalable. Nous tentons de coordonner la situation personnelle, la prise en compte du parcours individuel de la personne et les différentes prestations.⁴⁸

Le rôle de la coordinatrice FLI est davantage celui de la gestion administrative avec le suivi des stagiaires et des groupes, l'organisation des informations collectives, le lien avec les décisionnaires et le travail sur le partage des savoirs de l'équipe pédagogique :

De faire le lien entre les différents formateurs et de mettre en commun toutes les richesses, les idées donc ça c'est la dimension pédagogique. La dimension administrative vise au respect du cahier des charges, du lien entre les différents partenaires car nous sommes dans un groupement : l'IFRA est le mandataire et le CEFI, le CEFU, IFRAP FORMATION, GRETA, ALLIANCE FRANCAISE sont des co-traitants, le suivi d'une partie des bénéficiaires (assiduité, absence...). L'OFII organise régulièrement des réunions avec les dirigeants du groupement sur les bénéficiaires CAI et HCAI afin d'évoquer des situations exceptionnelles. [...] c'est-à-dire lorsque l'aspect du cahier des charges n'est pas très clair ou des aspects pas prévus. Par exemple, pour une personne sur un parcours de 90h si c'est insuffisant il faut trouver une solution pour ces personnes tout en respectant le cahier des charges.⁴⁹

Le choix des sites où se déroule la formation linguistique s'est fait, selon trois critères principaux :

- Apporter une grande couverture territoriale comme nous le demandait l'appel d'offre du marché (le marché couvre cinq départements : Rhône, Drôme, Ain, Loire et Ardèche) ;
- Proposer des solutions de proximité aux bénéficiaires. Nous proposons quarante-six lieux de formation sur l'ensemble du territoire (dont vingt dans le Rhône) ;
- Mettre à disposition des locaux de qualité en choisissant principalement les lieux où les membres de notre groupement sont implantés.

En 2014, dans le cadre du CAI, deux parcours sont proposés :

- le DILF ou A1.1 du CECR : publics très peu scolarisés ou de niveau fin collège maximum (environ 9-10 ans de scolarisation) ;

⁴⁸ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

⁴⁹ Annexes, série 1, document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.2, Entretien 2 : Transcription de l'entretien avec la coordinatrice de l'organisme CEFI. ***

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

- le DELF A1 : publics avec un niveau scolaire secondaire non communicant à l'oral DELF A1. Le fait d'avoir été scolarisé présuppose que les bases seront plus facilement acquises. Le parcours de DELF A1 peut également être prescrit dans le cadre du CAI dans le cas où le migrant s'est vu délivrer une Attestation ministérielle de formation linguistique (AMDFL) mais qu'il souhaite se perfectionner en français à un niveau supérieur. Il pourra également poursuivre ce perfectionnement.

Dans le cadre des parcours hors CAI, il existe quatre différents parcours qui « peuvent être consécutifs :

- Parcours A1.1 du Cadre européen commun de référence (CECR) ou DILF : public non ou peu scolarisé, non lecteur et non scripteur dans sa langue maternelle ;
- Parcours A1 du CECR : public scolarisé de façon significative dans sa langue maternelle ou d'un niveau A1.1 ;
- Parcours A2 du CECR : public de niveau A1 du CECR ;
- Parcours B1 oral du CECR : public de niveau A2 du CECR ;

Un parcours CAI peut être suivi d'un ou plusieurs parcours HCAI « sur la base d'une démarche volontaire. »⁵⁰ En ce qui concerne le parcours A.1.1 (d'une durée de 200 heures) : il s'agit de personnes non scolarisées dans leur pays d'origine et non communicantes à l'oral. Quant aux parcours A1 et A2, ils sont de 90 à 160 heures et le parcours B1 est de 80 heures. Ce dernier s'adresse en priorité aux demandeurs de la nationalité française mais « concerne également les poursuites de parcours. »⁵¹ Un autre parcours a été mis en place à Lyon en février 2014 : le parcours DILF (20h). Au-delà de ces niveaux, l'OFII ne finance plus les parcours, les apprenants doivent donc se diriger vers des organismes privés et payants. D'ailleurs, l'OFII interrompt également le financement lorsque la personne subit un échec, notamment l'échec à un examen.

⁵⁰ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

⁵¹ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Le positionnement de départ n'est pas réalisé par un formateur mais un auditeur qui est généralement un membre du personnel administratif de l'OFII.⁵² Les parcours initiaux déterminés par l'auditeur peuvent être modifiés par l'organisme de formation mais moyennant une argumentation solide et de nombreuses démarches administratives. Au sein d'un même groupe il peut y avoir jusqu'à trois grands niveaux différents (A1.1, A1 et A2), en revanche les groupes B1 sont séparés des groupes multi-niveaux : « pour démarrer un groupe il faut douze personnes minimum et sept dans les départements avec des flux faibles. »⁵³

Dans ces différents niveaux, l'OFII accueille des personnes en Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et des personnes hors CAI qui ne sont pas primo-arrivantes et dont les prescripteurs peuvent être des associations, le Pôle Emploi, la Mission locale, etc. en menant « localement un travail de partenariat étroit notamment avec la préfecture du Rhône et Pôle emploi. Les partenaires s'efforcent de détecter les besoins, de les analyser et d'y apporter des réponses favorables pour accompagner les primo arrivants. »⁵⁴

D'ailleurs le Forum réfugiés par l'intermédiaire de l'OFII propose des cours de français par des bénévoles : « la convention ACCELAIR, entre l'OFII et Forum Réfugiés, permet un suivi individualisé des publics réfugiés, notamment en ce qui concerne la transmission d'informations utiles de part et d'autre. »⁵⁵

Le souci majeur au niveau de la gestion de ces niveaux est que les personnes en alphabétisation ou post-alphabétisation ne sont pas prises en charge au sein de groupes adaptés. En outre, ces personnes ont parfois un niveau plus avancé à l'oral, on peut donc constater un fort décalage entre le niveau des compétences à l'oral et à l'écrit, en conséquence de quoi on peut compter bien plus de trois niveaux. Par « niveau », l'OFII entend « niveau à atteindre ». Des dérogations sont possibles pour positionner des personnes ayant un niveau supérieur dans des groupes adaptés mais cela reste à titre exceptionnel. Autre directive datant pour sa part du début du marché : toute personne positionnée sur un parcours A1 doit, si elle ne dispose pas

⁵² Il faut préciser que depuis juillet 2016 (nouveau marché OFII), le positionnement est réalisé par un commun accord entre un auditeur OFII (examen oral) et un formateur (examen écrit)

⁵³ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif de l'AMDFL, passer obligatoirement le DILF, c'est-à-dire un diplôme inférieur à son niveau, cela ne la valorise donc pas le parcours du signataire. Les titulaires de l'AMDFL sont dispensés de l'examen du DILF car l'AMDFL est remise lorsqu'à minima le niveau A1.1 est atteint. À l'issue de ces parcours, l'examen du DILF est un diplôme officiel qui marque le premier niveau de connaissance en langue française, officiellement mis en place en janvier 2007. L'épreuve dure une heure et quinze minutes, la partie orale est notée sur soixante-dix points, et l'écrit trente points. Face au niveau de nos apprenants qui ont des compétences plus développées à l'oral, il a donc paru préférable de cibler le travail en grande partie sur l'oral sans pour autant négliger le travail écrit sachant que pour obtenir le diplôme, une moyenne de cinquante points sur cent est suffisante.

En février 2014, suite à de nouvelles directives de l'OFII, il fallait attendre les résultats de l'examen du DILF avant de pouvoir inscrire une personne au niveau supérieur, ce qui représente une attente de cinq semaines après la fin du parcours pour une inscription à l'examen et un mois et demi d'attente pour obtenir les résultats. Il est clair que cette attente d'environ six mois entre deux parcours peut nuire à la progression pédagogique. Nous pouvons notamment craindre l'oubli de certaines notions travaillées avant cette attente imposée et une augmentation des abandons.⁵⁶

En 2015, dans le département du Rhône, on relève neuf sites labellisés FLI à savoir Villefranche IFRA (Institut de formation Rhône-Alpes), Lyon 8 CFEU (Centre de formation des États-Unis) et CEFI (Culture éducation formation individualisée : *Cf. Partie 2 : Chapitre 4, Situation d'intervention et du public enquêté*), Villeurbanne IFRA, Vénissieux CFEU, Vaulx en Velin CFEU, Bron CEFI, Tassin CFEU et Givors CEFI. La prestation de formation linguistique, en ce qui concerne la Direction territoriale de Lyon, est assurée par le groupement de l'IFRA, en charge du marché 13 FL. Ce groupement rassemble huit organismes de formation (IFRA mandataire, CFEU, Alliance Française, CEFI, IFREP, FRATE, Nouvelle Donne, GRETA) et couvre quarante-six sites de formation répartis sur les départements de l'Ain, de l'Ardèche, de la Drôme, de la Loire et du Rhône.

⁵⁶ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.3 entretien 3 : Transcription de l'entretien avec la coordinatrice du CEFU.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Le rythme de formation sur ces sites est principalement intensif (20 à 30 heures par semaine) ou semi-intensif (10 à 20h hebdomadaires) voire extensif (6h hebdomadaires) avec des cours le soir ou le samedi pour les personnes ayant un justificatif. Les personnes sont traitées au cas par cas par l'OFII et les rythmes peuvent être adaptés sachant que « le rythme intensif est préconisé pour l'ensemble des signataires. Le rythme extensif concerne en priorité au public CAI salariés ou rencontrant des problèmes de garde d'enfant »⁵⁷ Le CAI est signé pour un délai d'un an mais peut-être prorogé, en cas de prescription linguistique à hauteur d'une année notamment pour les personnes en emploi. En ce qui concerne les départements couverts par la Direction territoriale, la majorité des migrants viennent du Maghreb :

Au 31 décembre 2013, 1 239 personnes ont bénéficié d'un parcours de formation pour un total de 106 715 h soit 716 000 € sur les départements de l'Ain, l'Ardèche, la Drôme, la Loire et le Rhône. Au 30 juin 2014, 760 personnes ont bénéficié d'un parcours de formation pour un total de 60 912 h soit 408 720 € sur les 5 départements couverts par la direction territoriale.⁵⁸

La prescription des différentes formations se fait au plus près du lieu de résidence des signataires et est adressée au prestataire qui vérifie l'éligibilité du public et communique la liste des candidats à l'OFII. Les organismes de formation assurent la formation linguistique du public hors CAI mais également CAI.

Selon l'OFII au 31/05/2014, 2750 personnes avaient signé le CAI dans les cinq départements couverts par la Direction territoriale. En ce qui concerne le Rhône, on a dénombré 1710 signataires parmi lesquels 544 ont eu une prescription linguistique sans AMDFL, ce qui représente 31,8% des signataires pour ce département. La moyenne nationale des prescriptions linguistiques avoisine les 25% de signataires du CAI : « il a été constaté qu'en 2013 il y a eu une baisse des prescriptions et des parcours DILF car le public migrant arrive de plus en plus qualifié et avec une meilleure maîtrise de langue française »⁵⁹. Le niveau de maîtrise de la langue des nouveaux migrants a augmenté : « il y a une hausse des parcours supérieurs (A1/A2/B1) avec une baisse du DILF (A1.1). »⁶⁰ Cette hausse a conduit l'OFII à prendre en

⁵⁷ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

⁶⁰ Ibid.

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

compte le financement du DELF et plus uniquement du DILF. Comme nous pouvons le constater cette prise en charge de l'accueil des publics migrants a surtout un coût financier mais est-elle réellement adaptée et efficace. Par quel type de politique linguistique et accueil est-il soutenu ? C'est la principale question à laquelle nous allons tenter de répondre dans le chapitre suivant.

Conclusion

Nous avons pu voir dans ce premier chapitre que l'enseignement du français en milieu associatif vise un public ciblé très varié. Il n'existe pas un modèle type du « public migrant » mais différents publics qui s'entremêlent et ces publics migrants s'articulent autour de personnes analphabètes, c'est-à-dire avec une absence de scolarisation dans leur(s) langue(s) première (s), de personnes illettrées qui ont été scolarisées mais n'ont pas atteint un stade de maîtrise suffisante de l'écrit, de la lecture et du calcul ne leur permettant pas d'être indépendantes dans des situations de la vie quotidienne.

On trouve également dans ces publics des personnes étrangères, des immigrés qui peuvent être diplômés avec un diplôme secondaire ou de niveau universitaire plus ou moins élevé. Le degré de scolarisation, la durée du séjour en France, les objectifs d'insertion professionnelle ont des répercussions directes sur l'apprentissage qui sera plus ou moins facilité d'où la difficulté de parler de « typologie » pour ce public.

Par conséquent, comme le précise Cécile GOI, le FLES est utilisé « par défaut ou par commodité plutôt que par conviction » (2009 : 3). Il est donc essentiel de ne pas cloisonner ces publics dans des catégories car cela peut avoir pour conséquences d'alimenter des stigmatisations qui ne favorisent pas un processus d'intégration d'où la pertinence de cette notion de « Langue-horizon » mentionnée dans le référentiel FLI qui a une visée par les publics-migrants qui sert de jalon « pour guider l'orientation de l'enseignement/apprentissage et le faire évoluer. C'est donc bien en cela qu'elle se définit d'abord par sa finalité. C'est une

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

construction de compétences socio langagières et de répertoires langagiers qui doivent faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne. »⁶¹

Effectivement, nous avons pu constater l'évolution de ces publics de plus en plus hétéroclites avec des trajectoires migratoires qui sont différentes de par des situations de départ de ces adultes et la situation d'arrivée en France pour s'installer durablement qui ne sont pas vécues de la même manière avec notamment des motivations de départ et d'arrivée différentes d'une personne à l'autre ce qui a un effet sur l'apprentissage de langue française. D'où le fait que cet enseignement/apprentissage à destination des migrants s'articule sur divers champs (FLE, FLES et FLI) qu'il n'est pas judicieux d'opposer mais plutôt de transposer en fonction non pas des caractéristiques des publics visés ni de l'institution dans laquelle il est enseigné mais de l'adapter en fonction de chaque apprenant. Il semblerait donc que ces catégorisations au sein de ces publics migrants sont difficiles à opérer compte tenu des différents paramètres qui ne sont pas encore clarifiés à prendre en considération d'un point de vue didactique.

Pourtant, il faudrait surtout sortir de ce souci d'homogénéisation qu'on retrouve au sein même des catégorisations entre les enseignements FLE et FLES puisque les frontières entre les deux domaines sont perméables, ainsi que réfléchir aux langues en partage, à des parcours communs, des difficultés similaires et de comprendre ce qui les différencie en prenant en compte l'ensemble de la trajectoire de l'apprenant.

En effet, l'individualisation des parcours reste la clé d'une politique d'intégration réussie, chaque trajectoire migratoire est différente, le contrat d'accueil et d'intégration est en théorie un dispositif d'individualisation des parcours or dans les faits un certain nombre de points doivent être revus notamment le nombre d'heures d'enseignement qui se réduit un peu plus chaque année. L'accueil des migrants représenté institutionnellement par l'OFII et matérialisé par le Contrat d'intégration républicaine depuis 2016 (CIR ; ex-CAI) peut être considéré comme une première étape à une meilleure gestion de l'enseignement des publics migrants en France avec notamment un souci de clarification et de reconnaissance de qualité par la création du label FLI.

⁶¹ Référentiel Label FLI, 2011, p 10 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Toutefois, la prise en charge de cet enseignement qui jusqu'en 2007 était essentiellement géré par le secteur associatif ouvert à un enseignement représenté par une entité politique doit se faire plus en concertation avec les principaux intervenants du secteur et dans les conditions les plus favorables pour les publics migrants.

Par ailleurs, ce label ne doit pas servir de moyen d'ingérence ou de critère d'exigibilité et restrictif du travail mené par les associations auprès de ces publics.

En 2017, ce dispositif d'accueil s'adapte à l'offre de formation, il est clair que la responsabilité incombe aussi aux organismes de formation linguistique d'être plus exigeant dans leur réponse aux appels d'offre car revoir leurs exigences à la baisse pour survivre va au court ou moyen terme les mettre en péril face à l'évolution d'une politique linguistique de plus en plus assimilationniste.

Dans l'avant-propos du référentiel FLI, il est rappelé que la maîtrise de la langue par le migrant n'est pas considérée comme un atout mais une obligation comme le souligne les propos de Michel AUBOUIN (Directeur de la DAIC, Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté) et de Xavier NORTH (Délégué général à la langue française et aux langues de France) qui déclarent dans le préambule du référentiel FLI :

La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine, (2012 : 4).

La priorité d'après ce référentiel est que le français devienne la langue « première » des migrants ou du moins une langue courante : « elle n'est pas enseignée comme une langue étrangère, mais est progressivement intériorisée. »⁶² Il est question dans ce référentiel de maîtriser la langue pour pouvoir s'intégrer ou s'assimiler sans aucune autre alternative de parcours, le cheminement inverse, c'est-à-dire s'intégrer tout en continuant à apprendre la langue, n'est pas même évoqué.

⁶² Référentiel Label FLI, 2011, pp 4-5 : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration> (source consultée le 01/03/14).

Chapitre 1 : Présentation des publics migrants du milieu associatif

Or, cette intégration doit aboutir à une « assimilation » : « souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation, des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile. »⁶³

Cette assimilation « souhaitée ou non » conduit à une adhésion inconditionnelle aux normes et valeurs de la société française, dans laquelle toute approche interculturelle est totalement écartée ce qui est contradictoire avec une « démarche interculturelle, transculturelle ou co-culturelle dans son enseignement, objectiver les comportements en milieu plurilingue et pluriculturel, avec pour objectif à la société française. »⁶⁴

Dès lors, cela conforte davantage les politiciens qui prônent implicitement une politique monolingue et assimilationniste comme en témoigne le Contrat d'accueil et d'intégration que nous allons à présent étudier en détails au cours du chapitre suivant.

⁶³ *Op. cit*, p. 8.

⁶⁴ *Op. cit*, p. 24.

Chapitre 2

Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Depuis de nombreuses années, on assiste à une harmonisation des politiques européennes dans l'enseignement des langues et à la promotion du plurilinguisme et bilinguisme européen (le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le Portfolio des langues (PEL), 2001). Un effort financier est entrepris en France pour un meilleur accueil de la population migrante. Cela est également le cas au sein de la création en 2003 du CAI devenu Contrat d'intégration républicaine (CIR) en 2016, qui est le reflet de la politique d'accueil.

2.1 Mise en place du Contrat d'accueil intégration (CAI) : reflet d'une politique linguistique

Le CAI résulte, en effet, d'une politique publique qui met en évidence l'importance de la formation linguistique dans le processus d'accueil et d'intégration. Cela se traduit notamment par l'individualisation dans l'accueil des migrants avec des parcours hiérarchisés.

Rappelons qu'historiquement le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) est apparu en 2003 par l'intermédiaire de la réforme de la politique d'intégration en faveur des populations étrangères et d'origine étrangère avec l'expérimentation du CAI dans douze départements auprès des migrants adultes, excepté les demandeurs d'asile :

Avant la mise en place des marchés publics, en 2003, suite à la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances), l'apprentissage linguistique était principalement dispensé par des organismes de formation associatifs et faisait l'objet de subventions. Au regard de l'évolution de cet apprentissage, les principaux financeurs ont demandé au milieu associatif de professionnaliser leur personnel. Cette professionnalisation leur a permis de mieux faire face à la procédure de marché public. En 2003, une phase d'expérimentation a été lancée sur les départements de la Loire et du Rhône, puis a été généralisé sur l'ensemble de la région Rhône-Alpes.⁶⁵

⁶⁵ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

En 2005, la loi de programmation de la cohésion sociale donne simultanément naissance à trois institutions :

- la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) ;
- le Comité interministériel l'intégration du 10 avril 2003 a permis la création du GIP Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI) devenu au premier janvier 2007 un établissement public à caractère administratif (EPA) sous tutelle des ministères de la Culture, de l'intégration, de l'Éducation nationale et de la recherche afin de permettre la reconnaissance des parcours d'immigration des populations migrantes.
- l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) : dispositif qui a vu le jour suite à la fusion entre l'Office des migrations internationales (OMI) et le Service Social d'accueil étrangers (SSAE). A présent, ce dispositif est devenu l'Office français l'immigration et de l'intégration (OFII) qui est, depuis 2009, le seul interlocuteur des migrants dans leurs démarches administratives (*Cf. Partie 1, Chapitre 1. Accueil des publics migrants : L'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)*). C'est l'organisme qui vérifie les habilitations du Diplôme initial de langue française (DILF) : examen obligatoire pour tout nouvel arrivant désirant s'installer durablement en France depuis 2006. Cet examen sanctionne le niveau A1.1 du Cadre commun de référence pour les langues (CECRL). Toutefois, cet examen, par la prédominance de la notation de l'oral, reste accessible à la plupart des apprenants et la préparation au DILF reprend effectivement des situations de communication proches du vécu des apprenants dans le but de répondre à des besoins de la vie quotidienne ; il est donc possible de réussir le DILF sans maîtriser l'écrit.

Il est proposé aux primo-arrivants de plus de seize ans qui viennent en France suite à un regroupement familial, aux membres étrangers de famille française, réfugiés et titulaires d'un droit au travail. Le CAI est valable un an à partir du moment de l'accueil et il est renouvelable deux fois six mois pour les personnes dans un parcours DILF. Ce type de contrat avait déjà été instauré dans d'autres pays tels que l'Autriche, le Canada et le Danemark. Le migrant va entrer dans cette procédure avant même son arrivée en France. Celui-ci doit en effet être évalué afin d'être orienté, soit dans une formation dans le pays de départ soit à son arrivée en France. Le dossier du primo-arrivant arrive à l'OFII soit par le biais de la préfecture en fonction de l'éligibilité du candidat soit par le service d'immigration en interne (visas de séjours). Le service planification de l'OFII va coordonner la plateforme d'accueil afin de

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

convoquer les personnes pour une demi-journée. Le service accueil et intégration accueille le public physiquement sur des plages horaires qui lui sont dédiées (en dehors des plateformes d'accueil).

Au niveau de cette plateforme, on procède en premier lieu à une vérification administrative de la maîtrise de la langue française afin de déterminer s'il est nécessaire de faire intervenir des interprètes.

Ensuite, la personne est reçue lors d'une information collective par l'équipe en charge de la demi-journée d'accueil (un membre du service médical, une auditrice, une assistante sociale, un ou deux interprètes si nécessaire). L'assistante sociale va par exemple présenter les droits des migrants, certaines procédures administratives notamment pour l'échange de leur permis de conduire.

Enfin, il y a un entretien individuel et une orientation vers le service médical si la visite médicale n'a pas été effectuée dans le pays d'origine. L'entretien individuel d'environ une vingtaine de minutes consiste à faire signer le CAI ou éventuellement en dispenser la personne si elle remplit les conditions prévues dans ce cas de figure : vérification des données, test de langue, orientation sur les différentes formations.

Il existe dans le cadre du CAI quatre formations distinctes, à savoir la formation civique, la session d'information sur la vie en France, la formation linguistique et le bilan de compétences professionnelles qui pourra par la suite être exploité par le Pôle emploi. Concernant la formation civique, elle est la seule qui soit obligatoire pour tous les signataires du CAI, c'est-à-dire la présentation des droits et des devoirs en France, des différentes institutions et des valeurs. Les autres prestations sont attribuées en fonction du profil du signataire :

Il y a des personnes qui ont l'AMDFL mais qui sont en demandes de formations linguistiques, d'autres personnes refusent de la suivre mais reviennent souvent dans le circuit orienté par d'autres structures (pôle emploi, missions locales...) car ils se rendent compte que le fait de maîtriser la langue c'est important, pour acquérir de l'autonomie et d'intégrer professionnellement [...] les gens ne réalisent pas tout de suite, il y a une prise de conscience plus tard⁶⁶.

⁶⁶ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Les dispenses de formation prévues légalement concernent les personnes ayant suivi soit une année d'études supérieures en France soit trois années d'études secondaires dans un établissement français à l'étranger ou les personnes ayant un handicap. Les signataires peuvent être dispensés de certaines formations sous certaines conditions (par exemple dispense de bilan de compétences à partir de cinquante-cinq ans, dispense de formation linguistique à partir de 65 ans...). Toutefois, certaines personnes dispensées demandent à entrer en formation. Au niveau de la formation linguistique, celle-ci aboutit à un examen validant le niveau A1.1 et qui donne lieu à la délivrance du DILF.

Ce contrat en destination des signataires vise selon l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) à :

Faciliter votre accueil et votre intégration sur le territoire français, ainsi vous serez en mesure, de découvrir la France, sa langue et ses valeurs de faciliter votre accès à l'information sur les dispositifs et les structures qui peuvent vous aider dans la vie quotidienne d'accéder à des formations linguistiques adaptées. La signature de ce contrat implique des engagements réciproques entre le pays d'accueil et les migrants⁶⁷.

Dans cette définition donnée par l'OFII, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de cette notion de réciprocité qui implique une position contraignante de la part du migrant. Ce dernier est astreint à respecter les modalités de ce contrat sous peine de voir son renouvellement de contrat refusé. Ce contrat se révèle être le reflet d'une politique linguistique qui reste à consolider et la notion de contrat n'est pas nécessairement réciproque. D'ailleurs, cet « engagement réciproque » entre l'État (entité abstraite) matérialisé institutionnellement et le migrant est à nuancer compte tenu d'un certain nombre de limites dans ce dispositif.

Tout d'abord, celui-ci s'adresse uniquement aux primo-arrivants, qu'en est-il donc des personnes installées durablement en France.

Ces dernières sont exclues du dispositif tout comme les demandeurs d'asile, tenant compte du fait que leur installation serait provisoire ; pourtant celle-ci peut évoluer, ce qui n'est pas pris en considération. D'ailleurs le niveau A1.1 est loin d'être suffisant dans le cadre d'une insertion professionnelle :

⁶⁷ Site de l'OFII : http://www.ofii.fr/tests_197/quel_est_l_objectif_de_ce_cai_1030.html (consulté le 31/07/2014).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Il y a un décalage avec un niveau DILF minimum exigé dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration et le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA) et le constat que l'insertion professionnelle réelle commence à partir d'un niveau A2 [...] Dans les précédents marchés et notamment le marché triennal de 2007, les diplômes des parcours DELF n'étaient pas financés. Seuls les parcours DILF bénéficient d'un financement de leur diplôme. En 2010, lors du marché triennal de formation et la mise en place de parcours DELF, un nouveau marché triennal DILF et DELF a été lancé. Toutefois, celui-ci a été modifié car pour les diplômes DELF seuls les centres dépendant de l'éducation nationale et des académies étaient habilités. Actuellement, il n'y a pas de fond pour le DELF. L'enveloppe est recentrée sur le DILF.⁶⁸

Quant aux ressortissants de l'Union Européenne (UE), ils ne sont pas exclus du dispositif mais ils ne sont pas prioritaires. Seules les personnes ayant un titre de séjour permanent d'au minimum cinq ans sont éligibles au dispositif Hors-CAI :

Les ressortissants de l'Union ne sont pas prioritaires car la formation linguistique est ouverte aux personnes installées durablement sur le territoire. Avec la libre circulation des ressortissants de l'UE, il n'est plus possible de s'assurer de l'installation sur le territoire français. C'est pour cela que les ressortissants européens sont soumis comme les autres migrants à la présentation d'un titre de séjour pour s'assurer de leur installation. Pour cela, un titre de 5 ou 10 ans ou permanent leur donne accès à la formation linguistique. [...] Les membres de l'Union Européenne ne sont pas obligatoires car on ne sait pas s'ils vont s'installer durablement sur le territoire. Il faut avoir un délai de présence de cinq ans pour bénéficier d'un titre de séjour permanent. On favorise les personnes sédentarisées sur le territoire : la priorité est pour ceux qui restent sur le territoire⁶⁹.

En outre, le CAI est un exemple concret de cette marchandisation de la formation puisque L'OFII fait appel à des organismes privés ou publics, ce qui aboutit à une inégalité budgétaire entre les différentes collectivités territoriales. D'où un autre constat qui éclaire sur la situation présente, à savoir le délaissement par manque de moyens financiers dans le secteur de l'enseignement de la formation linguistique sous la pression du marché public au niveau du CAI. Certaines associations de proximité ne parviennent plus à faire le poids face à de gros organismes de formation au niveau des appels d'offres ; les besoins ont beau être toujours

⁶⁸ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

⁶⁹ Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

présents, les inégalités budgétaires sont souvent fatales contrairement au discours tenu au sein de l'OFII :

Les organismes ont survécu à l'arrêt des subventions, à la formation des formateurs, aux marchés publics. Les associations ont donc évolué positivement, elles ont développé leurs réseaux, on les retrouve sur plusieurs actions. Il n'y a pas de remise en cause pédagogique mais la gestion administrative est de plus en plus lourde. Elle demande des ajustements et de plus en plus de transparence avec notamment le financement par des fonds européens. Le contrôle de ces formations est très strict dans la mesure où des fonds publics sont utilisés. Il faut donc les justifier.⁷⁰

Par ailleurs, cette marchandisation entraîne la multiplication des dispositifs de formation qui sont pour la plupart saturés, ce que souligne Sophie ÉTIENNE :

Depuis 2002, en France, sur les prérogatives du MEDEF (Mouvement des entreprises de France), les prestations de formations sont soumises à un nouveau code des marchés publics et aux appels à concurrence. La mise en place de ce code appliqué à la formation de base conduit à la marchandisation de ce secteur militant. [...] Ces modalités de mise en concurrence conduisent à amputer la formation de sa dimension sociale (2004 : 23-24).

Cela complexifie les possibilités de formation dans la mesure où pour y accéder les périodes d'attente sont généralement longues, ce qui augmente les risques d'écarter certaines personnes faute de ne pouvoir remplir les critères exigés. Ces dispositifs peuvent rendre difficile la progression en langue et entraîner un manque criant de lisibilité puisqu'on constate une multiplicité de dispositifs proposant un nombre très limité de places.

Cette marchandisation explique également le choix par défaut de certains organismes associatifs de se positionner au niveau de la « visée d'insertion plutôt que sur la formation linguistique. Cela permet encore d'expliquer, faute de moyens financiers, que le manque de formation des formateurs se répercute sur des choix pédagogiques et des outils inadaptés et parfois infantilisants » (GLOAGUEN-VERNET, 2009 : 58).

⁷⁰ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

En outre, les formations linguistiques dans le cadre du CAI ne sont pas toujours adaptées, étant relativement courtes (200 heures maximum) sachant que les organismes répondent actuellement à des appels d'offres dont le nombre d'heures a été divisé par deux (auparavant 400 heures pour un parcours DILF). Le DILF coûte actuellement 1 342 euros pour un parcours de 200 heures. Cette réduction de moitié du nombre d'heures s'explique par une baisse globale du budget de l'État dans le service public :

Les Actions nationales d'accueil des étrangers primo arrivants et de formation linguistique représentent 11,6 millions d'euros en autorisations d'engagement comme en crédits de paiement, soit 17,6 % des autorisations d'engagement et 17,5 % des crédits de paiement du programme. Elles couvrent la subvention pour charges de service public versée à l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), qui diminue de 13 % par rapport à 2012. Cette baisse résulte de l'effort de maîtrise des dépenses de fonctionnement demandé à tous les opérateurs de l'État.⁷¹

Paradoxalement, on admet que la langue est un facteur d'intégration et pourtant les moyens financiers qui lui sont accordés sont peu nombreux : « Mme Lipietz, rapporteuse pour avis, s'est enfin inquiétée de la poursuite de la diminution du plafond de ressources fiscales de l'OFII, qui aide les étrangers à mieux s'intégrer, et donc à terme à être naturalisés. »⁷²

Le même constat peut être établi pour les parcours Hors contrat d'accueil et d'intégration avec une baisse notable des budgets des fonds européens : « Le fond européen participe au financement des actions de formation linguistique. La moitié de l'enveloppe des crédits du Hors CAI provient du Fonds Européen d'Intégration. »⁷³ Autre problématique, celle des parcours Hors contrat d'accueil et d'intégration (HCAI) qui ont des places très limitées au niveau des organismes de formation. Les futurs apprenants ne sont pas prioritaires comme pour le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI). Ce contrat ne prend donc pas en compte l'évolution de la population migrante en France puisqu'il écarte d'emblée la population européenne :

⁷¹ MENUCCI P. (Député), Avis n° 258 de l'Assemblée nationale "Immigration, intégration et nationalité" adopté le 10 octobre 2012, p. 7.

⁷² LIPIETZ H. (Rapporteur), Avis n° 154 du Sénat "Immigration, intégration et nationalité" adopté en novembre 2012, p. 5.

⁷³ Annexes, série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs (enquête institutionnelle, 2.4 entretien 4, Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

56. S : Après d'autres constats au vu de la crise économique : l'arrivée de la migration européenne ne relève pas du CAI et aujourd'hui pose un vrai souci parce que c'est un niveau plus élevé qui ont besoin d'écrit parce que l'oral est parfois totalement maîtrisé et pose une vraie interrogation de l'adaptation de la progression de formation pour cette population européenne qui est une immigration différente de celle habituellement accueillie et qui ne relève pas du CAI. Du coup, il n'y a pas de réponse à cela aujourd'hui.⁷⁴

La prise en charge paraît d'autant plus limitée qu'il n'y a pas de possibilité de recommencer une formation CAI ou HCAI en cas d'échec. En 2016, une personne migrante qui intègre un groupe dans un parcours A1.1 ou A1 ou A2 doit, pour prétendre à un niveau supérieur, réussir le niveau attesté, il n'y a pas de possibilité de « redoublement ». N'y aurait-il pas justement à ce niveau-là, un travail à réaliser afin de mettre en place un contrat réciproque entre le migrant et l'Etat ?

Cela permettrait à la personne de jouir d'une deuxième chance, même si cela semble peu probable puisque ce serait à elle de se former par ses propres moyens financiers, en cas de redoublement ou au-delà du niveau B1, afin de payer les cours ou tests onéreux :

58. S : C'est quelque chose de pas binaire dans la logique d'économie d'échelle financière de l'Etat, le mode de mise en œuvre des actions s'en ressent. Et on demande à la population migrante de rentrer dans ce moule-là et de réussir à tout prix et ce qui est loin d'être une réalité pour tout le monde. Ce qui met les organismes de formation qui souhaitent, notamment du secteur associatif qui est très majoritairement présent sur le territoire national pour faire partie d'une organisation des organismes de formation d'union associative à savoir que c'est eux qui ont à peu près soixante-dix pourcents du marché de l'OFII. Tout le monde dit aujourd'hui qu'il est difficile d'entrer dans ce moule, qu'on a répondu aux exigences pour continuer de pouvoir travailler parce que cela fait partie des valeurs des organismes de formation associatifs mais ça ne suffit pas sauf que le financeur public, lui, il dit : « j'essaie de maintenir les enveloppes constantes mais je ne pourrai pas aller au-delà » donc du coup c'est difficile donc. Est-ce qu'il y a plus à faire ou pas, c'est peut-être une complémentarité des financements qui est nécessaire. Si tous les gens qui sont en CAI deviennent des HCAI : est-ce qu'il y a réponse à tous ces gens après donc ceux qui réussissent continuent là-dedans et ceux qui n'ont pas pu, rentrent ailleurs.⁷⁵

⁷⁴ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

⁷⁵ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Est-ce que la centaine d'heures octroyées permet de répondre à cet objectif, sachant que le niveau visé est le niveau A1.1 ? Ce niveau dit de « survie » ne permet pas à l'apprenant d'être autonome ; on peut alors se demander pourquoi ce niveau est-il exigé dans le cahier des charges ? Toutefois, dans le cahier des charges de l'OFII, des points supplémentaires sont accordés en fonction de la qualification des formateurs.

Depuis le 01 juillet 2016, est rentré en vigueur le Contrat d'intégration républicaine (CIR) qui remplace le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) suite à la loi du 7 mars 2016 : « La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France a réformé le dispositif d'accueil et d'intégration des étrangers accédant pour la première fois au séjour en France et désireux de s'y installer durablement. Elle a créé un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans. »⁷⁶

Le dispositif est similaire avec quelques modifications. Déjà en premier lieu, l'appellation avec la notion « d'accueil » qui traduisait une réciprocité explicite est remplacée par « républicaine ». Effectivement, l'intégration visée est donc surtout une intégration orientée civiquement avec une insistance particulière à deux journées civiques obligatoires sous forme de deux modules :

Module 1 : Valeurs et institutions de la République française : Ce premier module aborde les thématiques des valeurs républicaines et des institutions nationales et locales. Les valeurs sont déclinées en principes juridiques (rattachés à leur texte de référence), puis en droits et en devoirs, accompagnés d'exemples concrets. Chacune des valeurs est illustrée par un cas pratique de jurisprudence qui illustre son impact dans la vie quotidienne.

Module 2 : Vivre et accéder à l'emploi en France : Ce second module se veut plus opérationnel et pratique. Il concerne notamment l'installation en France, l'accès à la santé, l'accès à l'éducation, le logement, ainsi que l'accès aux droits. Il prévoit aussi une demi-journée dédiée à l'accès à l'emploi et à la création d'activité. Il est, par ailleurs, complété par des fiches d'information, déclinées par région, qui présentent un point sur la situation économique et le marché de l'emploi au niveau local. La nouvelle formation civique, dont le temps a été doublé, est désormais conçue selon une approche plus pédagogique qui fait intervenir des exemples du quotidien pour présenter concrètement les valeurs de la République, l'organisation administrative de la France ainsi que les droits et devoirs de chaque citoyen.⁷⁷

⁷⁶ Site du ministère de l'Intérieur : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR>, (consulté le 01/09/2016).

⁷⁷ Site du ministère de l'Intérieur : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR>, (consulté le 01/09/2016).

Un manque d'assiduité au niveau de la formation linguistique ou au cours des journées civiques met en péril le renouvellement du titre de séjour : « Le suivi assidu et sérieux de la formation civique et le respect des valeurs de la République deviennent par ailleurs des conditions d'obtention de la nouvelle carte pluriannuelle de séjour créée par la loi du 7 mars 2016. »⁷⁸ Au niveau des modifications, avec la mise en place du Contrat d'Intégration républicaine (CIR), certaines personnes sont dispensées d'office de la formation linguistique à savoir :

L'étranger ayant effectué sa scolarité dans un établissement d'enseignement secondaire français pendant au moins 3 années scolaires ou qui a suivi des études supérieures en France d'une durée au moins égale à une année universitaire ; l'étranger ayant effectué sa scolarité pendant au moins 3 ans dans un établissement d'enseignement secondaire français à l'étranger ; l'étranger âgé de 16 à 18 ans révolus pouvant prétendre à un titre de séjour et relevant de l'article L. 314-12 du Ceseda ; l'étranger ressortissant d'un Etat membre de l'Union européenne, d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse et l'étranger ressortissant d'un pays tiers titulaire d'un document de séjour délivré au titre des dispositions visées au 9ème alinéa de l'article L. 311-9 du Ceseda.⁷⁹

Pour les autres, un test linguistique niveau DELF A1 (oral et écrit) est réalisé, au sein de l'OFII à la plateforme d'accueil qui est effectué par un formateur spécialisé en langue étrangère et une auditrice de l'OFII. En cas de non validation du test, le signataire doit suivre, en fonction des résultats au test, un parcours linguistique qui est proposé de 50, 100 ou 200 heures. À l'issue de ces parcours, le niveau minimal visé est le niveau DELF A1 et entraîne la non obligation de passer le DILF. Il existe un aménagement pour les personnes en contrat de travail avec la proposition de cours du soir et le samedi. Toutefois, dans cette nouvelle organisation, on peut déplorer la non prise en compte, dans la formation linguistique proposée, des personnes analphabètes et illettrées et ce avec un durcissement des renouvellements des titres de séjour sans pour autant avoir une augmentation du temps de formation dans les parcours proposés :

⁷⁸ Site du ministère de l'Intérieur : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR>, (consulté le 01/09/2016).

⁷⁹ Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Une fois prescrite, cette formation est obligatoire. En la suivant avec assiduité et sérieux, et en progressant entre le test initial, le test intermédiaire et le test final, l'étranger respecte les conditions requises pour l'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle, prévue par la loi du 7 mars 2016. Au-delà du CIR, la poursuite du parcours de formation linguistique doit permettre à l'étranger d'atteindre le niveau A2 de connaissance du français. L'atteinte de ce niveau sera facilitée par la mise en œuvre d'un second marché de formation linguistique de niveau A2 et B1 au dernier trimestre 2016. L'atteinte de ce niveau A2 devient l'une des conditions de délivrance de la carte de résident. Avec ce niveau, la France se rapproche des standards européens et favorise l'autonomie des étrangers dans notre société, et notamment l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle. [...] Le respect du CIR, associé aux autres conditions requises en matière de titre de séjour, permet la délivrance d'une carte de séjour pluriannuelle de 2 à 4 ans après un an de séjour régulier.⁸⁰

Que ce soit dans le Contrat d'accueil et d'intégration(CAI) ou le Contrat d'intégration républicaine (CIR) les contenus d'apprentissages et leurs limites restent assez flous et finalement nous invitent à nous interroger sur les finalités implicites de ce contrat dit d' « intégration » de cette politique : ne s'agirait-il pas d'imposer une conception républicaine et monolingue ?

Dans cette conception davantage centrée sur une orientation assimilationniste, on peut s'interroger sur la place accordée à la trajectoire personnelle des migrants, dont le reniement apparaîtrait comme le prix à payer dans cette « intégration républicaine ». Quoi qu'il en soit, si nous reprenons le texte proposé dans le cadre du CAI, la France est définie comme « une République indivisible, laïque et sociale [...] En France la religion relève du domaine privé [...] La langue française est un des fondements de l'unité nationale ». Le contrat d'accueil et d'intégration évoque clairement cette notion d' « intégration » qui est souvent associée aux notions d'« assimilation » et d' « insertion ». Ces trois concepts liés à la formation de base sont apparus de manière chronologique par rapport aux politiques linguistiques et éducatives nous allons à présent les confronter.

⁸⁰ Site du ministère de l'Intérieur : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR>, (consulté le 01/09/2016).

2.2 Vers un contrat d'accueil et d'assimilation (CAA)

Le Haut conseil à l'intégration (HCI) est un organisme d'État créé en 1989 pour formuler des avis et faire des propositions « sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère » (HCI, 2010).

Les définitions officielles du Haut conseil à l'intégration, concernant l'assimilation, l'intégration et le modèle d'intégration sont les suivantes sachant que le processus d'insertion n'apparaît pas sur le site⁸¹ :

- L'assimilation serait : « Aboutissement supposé ou attendu d'un processus d'intégration de l'immigré tel que celui-ci n'offre plus de caractéristiques culturelles distinctes de celles qui sont censées être communes à la majorité des membres de la société d'accueil »⁸² ;

-L'intégration est définie en ces termes : « Le terme d'intégration (généralement référé à la situation des immigrants installés de façon durable dans le pays d'accueil) désigne à la fois un processus et les politiques qui ont pour objet de faciliter sa mise en œuvre »⁸³ ;

-Le modèle d'intégration : « Ensemble de traditions historiques et de pratiques politiques et administratives caractéristiques d'une politique d'accueil et d'intégration des immigrants dans une société donnée⁸⁴.

⁸¹ Site du HCI : <http://www.hci.gouv.fr/> (consulté le 15/07/2014).

⁸² Ibid., Note : L'assimilation, souvent présentée comme exigence propre au modèle "français" d'intégration (voir cette expression) n'a en France aucune traduction juridique, sauf au sens où le droit de la nationalité considère le "défaut d'assimilation" d'une personne comme susceptible de justifier une décision défavorable à sa demande d'acquisition de la nationalité française : dans la pratique, le défaut d'assimilation s'entend, pour l'essentiel, soit d'une incapacité à maîtriser l'usage courant de la langue nationale, soit de la jouissance effective d'un statut matrimonial incompatible avec l'ordre juridique français (situation de polygamie). »

⁸³ Ibid., Note : Le processus, inscrit dans la durée, est celui d'une participation effective de l'ensemble des personnes appelées à vivre en France à la construction d'une société rassemblée dans le respect de principes partagés (liberté de conscience et de pensée, égalité entre homme et femme par exemple) telles qu'elles s'expriment dans des droits égaux et des devoirs communs.

⁸⁴ Ibid., Note : Il est courant de voir opposer un modèle d'intégration des immigrants durablement installés « à la française », qui serait inspiré par une volonté d'assimilation (voir ce mot) à un modèle de type anglo-saxon (ou encore néerlandais) qui respecterait l'épanouissement d'un « multi-culturalisme » (voir cette expression). Une telle opposition paraît devenir de plus en plus artificielle, même si elle continue de nourrir beaucoup de discours sur l'immigration et l'intégration. D'une part en effet, l'histoire de l'immigration en France montre à l'évidence qu'aujourd'hui comme hier la grande majorité des migrants ont d'abord été « accueillis » dans des communautés culturelles d'origine qui leur ont permis de sauvegarder au moins pour un temps leur identité avant de leur permettre de négocier avec la société d'accueil une nouvelle appartenance. D'autre part, il apparaît bien que de nos jours les modèles d'intégration dits « multi-culturels » « connaissent des dysfonctionnements plus ou moins graves (Pays-Bas, Canada, Australie). Dans le cas français comme dans les autres, ces crises des modèles d'intégration paraissent traduire un risque, réel ou supposé, "d'enclavement ethnique" de certaines communautés immigrées ».

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Mener une politique d'intégration, c'est définir et développer des actions tendant à maintenir la cohésion sociale au niveau local comme au plan national, de sorte que chacun puisse vivre paisiblement et normalement dans le respect des lois et dans l'exercice de ses droits et de ses devoirs. Ainsi conçue, une politique d'intégration ne concerne pas seulement les immigrés ; elle n'en doit pas moins prendre en compte les problèmes particuliers que peuvent poser certains d'entre eux. L'intégration n'est pas l'assimilation : elle ne vise pas à réduire toutes les différences. L'intégration n'est pas non plus l'insertion car elle ne se limite pas à aider les individus à atteindre des standards socio-économiques. L'intégration demande un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion. Ainsi, il est clairement explicite que l'assimilation est l'« aboutissement » de l'intégration qui est « attendue ». Le migrant devrait selon le HCI passer par deux processus successifs, d'abord l'intégration puis l'assimilation : « cette adaptation aux contextes externes peut être déclinée selon les termes à la mode en : « intégration linguistique et culturelle », « insertion professionnelle et économique », « employabilité et citoyenneté ». Pour le dire autrement, cette adaptation bien-pensante dissimule souvent, sous un discours lénifiant, la volonté d'en faire de bons petits soldats bien assimilés, soumis aux normes dominantes et à l'exploitation économique. » (BLANCHET, 2010 : 10-11)

Quant à l'insertion, elle n'est pas évoquée. Pourtant, pour les personnes issues de l'immigration qui sont intégrées socialement, il est surtout question de la notion d'insertion notamment professionnelle qui pose aujourd'hui encore de graves problèmes.

D'ailleurs, selon le HCI, dans un rapport remis le 29 janvier 2007⁸⁵, cinq piliers de la politique de l'intégration seraient complémentaires :

- Les politiques d'accueil, avec pour noyau le Contrat d'accueil et d'intégration ;
- La compensation des inégalités envers les défavorisés celles socio-économiques, au niveau de la formation, du diplôme ;

⁸⁵ Site du HCR : la charte de la laïcité dans les services publics et autre avis : <http://www.hci.gouv.fr/Charte-de-la-laicite-dans-les.105.html> (consulté le 15/05/2011).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

- La lutte contre les discriminations et la favorisation de la diversité d'où la création en 2004 de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) ;
- L'incitation à la participation à la « vie de la cité » (implication dans la vie de l'école, des organismes socio-professionnels, des conseils de prud'hommes, etc.) ;
- L'accès à la pleine citoyenneté.

Ces cinq piliers vont converger vers l'adoption de la loi du 24 juillet 2006, sur l'immigration et l'intégration qu'elle nomme « l'intégration républicaine ». L'intégration n'est plus traitée sous l'angle social, elle devient par le biais du CAI une condition d'installation en France.

En effet, cette loi du 24 juillet 2006 est devenue effective depuis le 1^{er} janvier 2007 et rend la signature d'un contrat d'accueil et d'intégration obligatoire pour tout nouvel arrivant. Elle élargit son champ d'application aux mineurs entre 16 et 18 ans. Ce contrat, signé pour un an, est renouvelable une fois. Dès lors, une formation (civique, linguistique...) est assurée par l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (L'ANAEM). Ce pouvoir octroyé aux préfets ne va-t-il pas provoquer certaines dérives ?

Dans cette loi, certaines dispositions restrictives sont mises en place, comme la suppression de la « loi Chevènement » de 1998 qui permettait des régularisations automatiques, prévues au bout de 10 ans de présence avec pour conséquence l'obligation de quitter le territoire en cas de refus du titre de séjour. Les primo-arrivants doivent convaincre les préfets de leur « volonté d'intégration » sans quoi des sanctions peuvent être établies comme le non renouvellement de la carte de séjour. Mais comment est-il possible d'exprimer sa volonté d'intégration dans la première année de son arrivée sachant notamment que la maîtrise de la langue n'est parfois atteinte qu'au terme de plusieurs années ? Est-il possible de l'exprimer autrement que par la compétence langagière ? En ce qui concerne cette dernière question, nous constatons que la langue n'est pas l'unique moyen de s'intégrer.

En effet, si nous prenons l'exemple des apprenantes turques de notre public-enquêté 3 (Cf. *Partie 1 : Chapitre 4, Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise*), concernant la question de la maîtrise de la langue comme moyen d'intégration, ces femmes nous ont expliqué qu'elles exerçaient actuellement des métiers d'ordre commercial (vente dans divers domaines), qu'elles étaient en contact étroit avec leur propre communauté en France et qu'elles parlaient le turc à la maison et également à l'extérieur dans le cadre de leur travail. Finalement, dans leur cas, le français ne s'avère pas

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

vital puisque que professionnellement elles se sentent intégrées : elles se sentent déjà bien en France et n'ont pas besoin du français pour aller faire leurs courses ou pour chercher du travail. Elles veulent apprendre le français non pas dans un souci d'indépendance mais afin de se sentir encore mieux. Elles ont un attachement affectif à leurs quartiers et sont parvenues à construire un mode de vie qui leur correspond : le français est certes important pour elles mais il demeure facultatif quitte à se couper de la société française.

Nous nous interrogeons donc sur le fait qu'aujourd'hui, par le biais de ce dispositif, l'État filtre les migrants via le critère langagier qui ne peut pourtant permettre à lui seul de définir une intégration « réussie ». Et dans la mesure où ce critère revêt une telle importance, il faudrait donc fournir les moyens financiers pour que ce dispositif permette à des personnes de maîtriser le français. Nous ne nions pas la place de la langue comme vecteur d'intégration ; toutefois les moyens minimaux accordés surtout dans le secteur associatif et plus généralement dans le monde de la formation et de l'enseignement posent selon nous problème.

La loi du 20 novembre 2007 propose une sorte de dérivé ou une dérive du CAI à savoir le contrat d'accueil et d'intégration pour la famille (CAIF). Cette loi concerne surtout l'immigration familiale mais elle complète également le CAI en instaurant pour les regroupements familiaux ou les conjoints d'étrangers, une évaluation de la connaissance en langue française, dans le pays de départ. Une formation renouvelable jusqu'à deux fois peut être proposée dans le cas où le futur migrant ne maîtrise pas suffisamment la langue (niveau A1.1).

Quant au CAIF, il s'agit d'imposer aux parents l'intégration de leurs enfants en France. Elle donne lieu à la participation obligatoire à une journée sur les droits et devoirs des parents : il s'agit donc de rappeler aux parents qu'ils doivent éduquer leurs enfants selon les normes de la société d'accueil.

Il a même été proposé au sein de cette loi, le recours au test d'ADN à titre expérimental dans le cas du regroupement familial mais cet article fut censuré par le Conseil constitutionnel⁸⁶. Toutefois, cet article met en évidence le caractère de plus en plus restrictif des lois portant sur l'immigration comme c'est également le cas de la loi de 2010. Cette loi indique clairement

⁸⁶ Session ordinaire du Sénat du 1/10/2009 : <http://www.senat.fr/leg/pp109-001.html> (consulté le 02/08/2014).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

l'orientation d'une « immigration choisie », avec la directive de la « carte bleue européenne » concernant les migrants hautement qualifiés qui leur permet de jouir d'une libre circulation européenne. Dans cette loi, nous remarquons les avantages accordés aux personnes qui s'assimilent puisque pour celles qui remplissent « la condition d'assimilation », la nationalité française peut leur être accordée au bout de deux ans au lieu de cinq ans.

En revanche, cette loi accentue les restrictions et les sanctions notamment vis-à-vis des sans-papiers, des mariages gris, des employeurs qui font travailler des sans-papiers, d'un étranger (européen ou non européen), etc. Si nous reprenons les notions d'« assimilation », d'« intégration » et d'« insertion et d'« acculturation », rappelons que l'« assimilation » était utilisée au départ dans un cadre colonial et par conséquent dans un but de domination. Puis, l'intégration au moment où l'immigration dite « provisoire » devient « durable ». Enfin, l'insertion est la prise en considération des exclus (ÉTIENNE, 2004). Ces définitions ne sont pas neutres et reposent sur des philosophies politiques (très) différentes.

Tout d'abord, l'« assimilation » selon Jacqueline COSTA-LASCOUX (1989) se définit comme la pleine adhésion par les immigrés aux normes de la société d'accueil, (les spécificités socioculturelles d'origine étant cantonnées à la seule sphère privée). Dans le processus d'assimilation, l'obtention de la nationalité, conçue comme un engagement « sans retour », revêt une importance capitale. Dès lors, l'assimilé doit adhérer complètement aux normes, à la mentalité, aux modes de vie de la société d'accueil, ce qui implique que le migrant obtenant la nationalité abandonne les normes, la mentalité et les modes de vie de sa société d'origine. Il doit donc changer d'identité, ses spécificités antérieures pour devenir « identique » – du moins dans la sphère publique – si on reprend le vocable employé par la définition dans le domaine biologique du Larousse, qui fut transposée en sociologie : « Propriété caractéristique de tous les êtres vivants et qui consiste à introduire dans l'organisme des molécules différentes de celles qui le constituent et à les transformer de façon à les rendre identiques à ces dernières ».

L'assimilation serait donc un processus qui rejetterait la trajectoire migratoire du migrant ce qui est en opposition avec notre travail de recherche dans la mesure où nous souhaitons mettre la lumière sur cette trajectoire dans le processus d'apprentissage. Cependant, dans le cas où le migrant souhaiterait de son plein gré s'assimiler, nous n'y verrons alors aucun inconvénient puisque cela reposerait sur un choix personnel comme le soulignent très justement Jean-Pierre Obin et Annette Obin-Coulon « L'assimilation existe donc en tant que processus, pas toujours

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

à sens unique, mais irréversible. [...] Moralement, vouloir assimiler c'est tenter de faire disparaître la culture de l'autre afin d'imposer ses propres traditions, normes et valeurs. Mais au nom de quoi ? » (1999 : 13).

En revanche, lorsque l'État impose aux migrants une idéologie prédéfinie et quelque peu réductrice, cela m'apparaît comme une forme d'endoctrinement. D'ailleurs, comme le font remarquer ces deux derniers auteurs, cette notion renvoie à la notion d'acculturation : « l'assimilation renvoie donc à la perte des traits culturels d'origine, à ce que des sociologues nomment, avec peut-être moins d'ambiguïté, l'acculturation : l'adoption progressive de comportements et de normes empruntés à la culture du pays d'accueil, pertes et emprunts étant évidemment liés ». Pour la sociologue Dominique Schnapper, cette acculturation se fait progressivement, en plusieurs générations, en « commençant par les comportements familiaux et privés. Elle n'est pas sans réciprocité : une pratique culinaire, comme la préparation du couscous, a été largement assimilée par les cuisinières françaises Enfin, elle peut être partielle ou inachevée, comme pour les Juifs, présents sur le sol « français » depuis au moins vingt siècles (à Narbonne), et les Gitans, arrivés dans notre pays au XVe siècle » (1999 :14).

Le processus d'insertion se dissocie du processus d'assimilation ou d'acculturation puisque tout en étant reconnu comme partie intégrante de la société d'accueil, le migrant conserve son/ses identité(s) d'origine(s). Ses spécificités culturelles sont reconnues par la société d'accueil et ne sont pas considérées comme un obstacle à son intégration dès lors qu'il respecte les règles et les valeurs de la société d'accueil, à savoir ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté dont il devient partie intégrante. C'est aussi le processus par lequel le migrant préserve le plus ses spécificités culturelles. Le terme insertion est caractéristique du domaine professionnel et celui de l'aide sociale.

À l'inverse du processus d'assimilation, le processus d'insertion correspond davantage à l'esprit associatif comme les centres sociaux (*Cf. Partie 1, chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise*) en ce qui concerne le maintien des spécificités du migrant ; cependant, la notion de partage du milieu associatif est le mieux représentée dans le processus d'« intégration ».

En effet, on trouve dans ce dernier une dynamique d'échange (COSTA-LASCOUX, 1989). C'est un juste milieu dans lequel chacun accepte de se constituer partie d'un tout, où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société d'accueil et le respect de ce qui fait l'unité n'interdisent pas le maintien des différences. La notion d'adhésion est

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

primordiale. Ce concept tire son étymologie du verbe « intégrer » c'est-à-dire rendre complet. Il y a donc, dès le départ, cette notion de complémentarité, d'échange réciproque entre société d'accueil et d'origine. En sciences sociales, il renvoie :

Tant à la cohésion d'un groupe ou d'un système social qu'au rapport qu'entretiennent les individus avec lui. [...] À l'inverse des termes d'assimilation et d'insertion qui impliquent un rapport d'inégalité entre l'objet et l'ensemble, celui d'intégration introduit l'idée de réflexivité, d'interaction dans l'accueil : l'individu intégré n'est certes plus le même, mais le groupe intégrateur lui aussi a changé. Chacun est donc concerné par ce qui fait vivre ensemble. C'est sans doute aussi ce que l'on veut signifier avec le terme, très à la mode, de métissage, (OBIN, 1999 :17).

Ce processus d'échange dynamique, de participation réciproque admet les spécificités culturelles, identitaires, morales, etc. de chaque personne en échange d'une adaptation à la société d'accueil. Le concept d'intégration comme le souligne Marie Poinot a été défini par le Haut Conseil à l'intégration :

Depuis plus de vingt ans, le Haut Conseil à l'intégration aborde les grandes questions relatives à l'immigration à partir des travaux universitaires et de l'audition de personnes qualifiées. On lui doit notamment une définition de l'intégration qui fait référence. En 1991, le HCI insistait sur le caractère interactif et participatif de l'intégration en la présentant comme un processus spécifique (qui permet) de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité.⁸⁷

Le concept d'intégration utilisé dans le domaine public a évolué depuis avec l'ajout plus ou moins explicite du concept d'assimilation : on parle d'aboutissement voire d'intégration réussie alors que ces deux notions sont théoriquement bien distinctes.

Le terme « intégration » est né dans le contexte du regroupement familial dans les années soixante-dix, dans un contexte d'urgence, en sachant que l'installation de ces populations de façon durable n'était pas prévue. (WIHTOL DE WENDEN, 18 : 2011). Un autre décalage

⁸⁷ POINSOT M., « La fabrique du citoyen », Revue Hommes et migrations, N° 1294, novembre-décembre 2011 : « L'intégration en débat », p. 2.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

réside dans la défense forcée des valeurs de la République comme la laïcité avec la crainte d'une menace de la part de ces populations migrantes :

Ainsi, la question de la lutte contre les discriminations a une place moins importante que la laïcité. La laïcité est fortement mise en avant, comme s'il y avait une alternative pour les élèves entre laïcité et communauté en tant que principes du vivre ensemble. [...] Rappeler le respect de la laïcité quand l'égalité (ethnique, religieuse et sociale) n'est pas respectée et que la fraternité fait défaut dans bien des épisodes du vivre ensemble risque de lui retirer beaucoup de poids, car l'égalité est une valeur de la République à laquelle d'après les enquêtes par sondage et les études de terrain, les jeunes Français issus de l'immigration sont très attachés, (WIHTOL DE WENDEN, 21 : 2011).

L'intégration s'appuie sur des composantes et possède, entre autres, des dimensions variées (culturelles, religieuses, sociales, familiales...) et des degrés divers, c'est pourquoi il est difficile de la séparer radicalement des notions d'insertion et d'assimilation :

C'est une des raisons pour lesquelles la décantation sémantique qui semble progressivement s'opérer ne doit pas être trop schématique ou simplificatrice. Il n'y a pas, bien séparés, d'un côté le culturel (l'assimilation), d'un autre le social (l'insertion) et d'un troisième le politique (l'intégration). Si ces trois pôles peuvent être distingués sur le plan conceptuel car ils sont difficilement réductibles l'un à l'autre, leurs interactions sont nombreuses dans la réalité. Ainsi on peut être chômeur de longue durée et donc en voie d'exclusion sociale, et néanmoins se sentir français. On peut avoir gardé certaines coutumes d'une culture d'origine (notamment continuer à pratiquer la religion juive, musulmane ou bouddhiste) et se sentir totalement français, (OBIN, 1999 : 19).

Il y a surtout un emploi de l'intégration qui oscille entre intégration au sens théorique du terme et assimilation surtout dans le domaine publico-politique :

La France a un long passé de politique d'intégration puisqu'elle a accueilli des immigrants près d'un siècle avant ses voisins européens. La politique d'intégration a d'abord été définie en termes d'assimilation pendant/durant l'entre-deux-guerres et les Trente Glorieuses (1945-1975). Ce n'est qu'au moment de la suspension des flux de main-d'œuvre étrangère salariée, en juillet 1974, qu'est lancée la politique d'intégration par le nouveau secrétaire d'Etat à l'immigration, Paul Dijoud, nommé par le nouveau président de la République Valéry Giscard d'Estaing. Le terme « intégration » n'est pas nouveau, puisqu'il avait été employé dans l'Algérie coloniale par Jacques Soustelle pour signifier l'incorporation des indigènes dans la France républicaine durant les années cinquante et soixante, il signifie néanmoins en 1974 qu'une nouvelle conception du vivre ensemble est introduite, qui ne requiert plus l'abandon de toutes les caractéristiques culturelles et linguistiques au moment de l'entrée ou de l'installation en France, (WIHTOL DE WENDEN, 2011 :19).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Ces définitions mettent en exergue le fait que ces concepts d'« intégration » et d'« assimilation » sont surtout au service d'idéologies et d'enjeux politiques impactant directement la politique linguistique française et les dispositifs d'accueil des migrants.

Ces lois reflètent les précédentes orientations qui sont pourtant actuelles de la politique française en matière d'immigration qui sont d'autant plus visibles dans le cadre du CIR (ex-CAI) qui reste nous semble-t-il un dispositif à étendre à tous les migrants et à consolider comme nous l'avons précédemment argumenté. Le CIR n'est pas un dispositif qui permette d'atteindre un niveau suffisant en langue, alors pourquoi l'avoir mis en place ? N'est-il pas seulement un moyen de visibilité d'une politique linguistique qui tente de prouver qu'un travail sur l'accueil des migrants a été amorcé mais que c'est à présent au migrant de faire l'effort de s'intégrer ? Ces deux questions mettent en lumière des tensions sociales dans cette problématique de l'intégration qu'on retrouve finalement dans le champ associatif, dans la notion de socialisation, ce qui prouve que les conséquences de cette politique linguistique se répercutent sur le milieu associatif. La notion d'intégration, comme le soulignent justement OBIN Jean-Pierre et OBIN-COULON Annette, implique un effort sur soi, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'un processus naturel :

Il existe une première façon de penser l'intégration, sur le mode de la clôture, de l'appartenance ou de l'assimilation à un même groupe. Une deuxième consiste à la penser comme une coexistence, aussi pacifique que possible, de différences et de diversités jugées culturellement ou moralement indépassables. Une troisième enfin nécessite un effort pour tenir une proximité, une parenté, une identité dans l'altérité, (1999 :127).

Pourtant, aujourd'hui c'est le modèle de l'assimilation qui est clairement plébiscité, comme par exemple dans le processus de naturalisation où l'on constate une assimilation linguistique et culturelle d'autant plus marquée suite aux attentats de l'année 2015 et 2016. Il nous semblait donc important, au cours de cette recherche, de recueillir le regard avisé d'une élue municipale qui travaille depuis de nombreuses années dans le secteur associatif⁸⁸ en lien avec le terrain

⁸⁸ Annexes, série 1, document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 6 : Transcription de l'entretien avec Mme Mertani (élue politique) ***Entretien compréhensif mené avec une élue politique de la ville de Vénissieux, a pu nous apporter un éclairage complémentaire sur nos publics-cibles en illustrant le lien étroit qui s'opère entre le champ associatif et le champ politique. C'est d'ailleurs via un observatoire particulier sur la vie associative que Mme Mertani a franchi le cap de la politique.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants associatif en matière de politique d'immigration afin d'enrichir notre réflexion. Cet entretien a soulevé de nombreuses interrogations qui expliquent cette crise identitaire vécu par les migrants eux-mêmes, leurs enfants ou plus globalement dans leur cadre familial : « ce n'est pas mes expériences professionnelles qui m'ont menée à la politique, c'est la vie associative qui m'a menée à la politique ». (1.4)⁸⁹

Cette dernière qui était à la fois actrice et observatrice a été confrontée rapidement aux sombres réalités du terrain notamment en étant d'emblée, dans sa propre recherche d'emploi, victime de discrimination face à son profil identitaire, ce qui a eu un impact sur son évolution professionnelle : « 12. S : Parce qu'à Vénissieux, on nous ne prenait pas. On prenait les personnes. Aujourd'hui, je ne serai pas loin de dire que la ville de Vénissieux qui a 59 000 habitants, qui a le plus de salariés sur la ville de Vénissieux n'a pas de cadre d'origine maghrébine. » (1.12)⁹⁰ Effectivement, en étant impliquée dans le milieu associatif, cette dernière a pu constater les difficultés que rencontraient les habitants de la commune lyonnaise notamment au niveau de l'emploi. Par conséquent, son entrée en politique fut un moyen pour elle de donner une plus grande visibilité, une voix plus audible aux personnes en voie d'insertion professionnelle dont une plus grande partie est constituée de citoyens français « issus de l'immigration » :

20. S : La problématique c'est celle de l'emploi, je vous ai dit que j'étais responsable de l'emploi dans les missions locales. Je n'ai jamais mis mon prénom, j'ai toujours dit madame S. Mertani, j'ai jamais mis Saliha, pourquoi ? Parce que plus d'une fois, je voulais savoir les raisons de non sélection de certaines candidatures d'origine maghrébine et il fallait que l'employeur, pour moi, me dise si c'était du racisme ou c'étaient des compétences pour que je puisse faire avancer le candidat ou la sélection. [D'accord.] Et effectivement, quand j'ai eu plusieurs fois des entreprises mais « madame Mertani, il n'y a que des maghrébins au Pôle Emploi. » Non, mais sur le type de poste qu'ils me demandaient et qui acceptaient ce type de salaire, effectivement c'étaient les candidats que je sélectionnais. Et qui répondaient positivement à l'offre.

21. A : Donc vous avez voulu entrer en politique afin de résoudre en tous cas d'essayer de trouver des solutions au niveau de l'emploi ?

⁸⁹ Annexes, série 1, document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 6 : Transcription de l'entretien avec Mme Mertani (élue politique) ***

⁹⁰ Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

22. S : Non, je suis entrée en politique parce que je travaillais sur Saint-Fons et ce que je voyais sur Saint-Fons, je me disais naïvement : « ce n'est pas possible, les élus ne voient pas ce que je vois, il faut que cela change, cela ne va pas ». Je voyais une génération de plus en plus en colère, de jeunes, qui n'y croyaient plus, pour qui l'intégration cela ne voulait rien dire, on ne leur demandait pas de s'intégrer mais de se désintégrer ou on leur demandait de s'intégrer mais sans moyen parce que voilà. Et un petit peu comme aujourd'hui, on réfléchit à faire cinq jours d'armée alors que le vrai problème de la France ce n'est pas de faire cinq jours pour se rappeler qu'on est citoyen c'est d'avoir du travail : attelons-nous au vrai problème. D'accord, que les gens aient du travail, cherchons des niches à développer que « des contrats d'avenir », qui peut vivre avec cinq cent euros ? Qui peut vivre avec cinq euros ? Aucun jeune ne peut vivre avec cinq cent euros !⁹¹

Cette appellation de français « issus de l'immigration » est communément admise, or il est nécessaire de faire évoluer cette terminologie souvent utilisée à des fins de dévalorisation. L'utilisation de cette terminologie communément admise est simplement un moyen de diviser les Français et non de nouer des liens d'attachement à la même Nation.

C'est d'ailleurs sur ce point que nous sommes revenus sur le concept « d'intégration » utilisé non pas par méprise mais par conviction politique :

28. S : Non, ce n'est pas chez les jeunes qu'on entend cette terminologie, c'est une injonction des autres à les intégrer. Moi, je ne me suis jamais posé la question si j'étais « intégrée » : je leur dis même vous pouvez même me désintégrer : je suis française, je vis, je respire en France, je me bats pour la France, pour le vivre ensemble mais c'est pour moi d'un naturel si vous demandez de vous expliquer, je ne comprendrais pas comment quoi vous l'expliquer, c'est comme si vous me demandez de vous expliquer comment vous faites pour respirer... Pour moi, c'est naturel mais effectivement quand vous me demandez d'expliquer, je vais devoir l'expliquer en comparaison à deux ou trois personnes, donc vous me demandez de me différencier et c'est là que se pose le problème. Ces enfants et mes enfants qui sont nés, moi à la limite, j'ai vu l'origine, je sais un petit peu l'origine de mes parents mais aujourd'hui on est à la quatrième, cinquième génération, qui sont nés de parents français, qui ont été à l'école ici, qu'est-ce que vous allez leur demander ? Quels repères vous allez leur demander ? Si ce n'est leurs repères malheureusement de leurs quartiers qui s'est délabré, de l'emploi, du chômage... des gros salaires.⁹²

⁹¹ Annexes, série 1, document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 6 : Transcription de l'entretien avec Mme Mertani (élue politique) ***

⁹² Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Il est clair que la France a évolué, son visage démographique a pris d'autres couleurs et d'autres nuances notamment par le biais de la naturalisation de ces publics migrants.

2.3 Réglementation en vigueur pour l'acquisition de la nationalité française avec la notion centrale d'assimilation

L'acquisition de la nationalité française pour les personnes nées étrangères ou apatrides a lieu pour celles ne pouvant prétendre ni à des liens de sang ni au droit du sol. Elle peut se réaliser par le biais de quatre moyens : la naissance et la résidence en France, le mariage, la naturalisation et la réintégration :

Principal mode d'acquisition de la nationalité française, les naturalisations ont connu une chute brutale en 2011, qui s'est poursuivie au premier semestre 2012. Cette chute ne résulte pas d'une diminution du nombre des demandes et des décisions rendues, mais d'une hausse sans précédent du taux de décisions négatives. [...] La naturalisation est, quantitativement, la plus importante de ces quatre modes d'acquisition de la nationalité : en 2010, elle a représenté près de 62 % de l'ensemble des acquisitions.⁹³

Dans l'article 21-24 et 21-25 du code civil, issu du paragraphe 5 intitulé « *Acquisition de la nationalité française par décision de l'autorité publique* », il est clairement stipulé que tous les candidats à la naturalisation (à l'exception des réfugiés et apatrides âgés de plus de 70 ans et résidant en France depuis plus de 15 ans) doivent prouver leur assimilation linguistique et culturelle :

-Article 21-24 (Modifié par [Loi n° 2011-672 du 16 juin 2011 - art. 2](#)) : Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de **son assimilation** à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue, de l'histoire, de la culture et de la société françaises, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'Etat, et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République. A l'issue du contrôle de **son assimilation**, l'intéressé signe la charte des droits et devoirs du citoyen français. Cette charte, approuvée par décret en Conseil d'Etat, rappelle les principes, valeurs et symboles essentiels de la République française.

⁹³ MENUCCI P. (Député), Avis n° 258 de l'Assemblée nationale "Immigration, intégration et nationalité" adopté le 10 octobre 2012, p 8.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

- **Article 21-24-1**(Créé par [Loi n° 2003-1119 du 26 novembre 2003 - art. 69 JORF 27 novembre 2003](#)) : La condition de connaissance de la langue française ne s'applique pas aux réfugiés politiques et apatrides résidant régulièrement et habituellement en France depuis quinze années au moins et âgés de plus de soixante-dix ans.

- **Article 21-25** (Créé par [Loi n° 93-933 du 22 juillet 1993 - art. 50 JORF 23 juillet 1993](#)) : Les conditions dans lesquelles s'effectuera le contrôle de l'**assimilation** et de l'état de santé de l'étranger en instance de naturalisation seront fixées par décret. ⁹⁴

Si l'on regarde attentivement ces articles pour devenir français, il faut avoir une connaissance « suffisante » de la langue française, de son histoire et de la culture française. Ce niveau minimal selon l'article 37 du décret n° 93-1362 du 30 septembre 1993 (modifié par décret n° 2013-794 du 30 août 2013-art.4) correspondant « aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité français » est le niveau B1 de l'échelle française⁹⁵.

C'est à partir de ce décret qu'un arrêté stipule les conditions de délivrance de l'attestation de niveau B1 aux organismes habilités FLI, notamment les articles 37 et 41. Effectivement, l'article 37 indique :

Pour l'application [de l'article 21-24](#) du code civil : 1° Tout demandeur doit justifier d'une connaissance de la langue française caractérisée par la compréhension des points essentiels du langage nécessaire à la gestion de la vie quotidienne et aux situations de la vie courante ainsi que par la capacité à émettre un discours simple et cohérent sur des sujets familiers dans ses domaines d'intérêt. Son niveau est celui défini par le niveau B1, rubriques "écouter", "prendre part à une conversation" et "s'exprimer oralement en continu" du Cadre européen commun de référence pour les langues, tel qu'adopté par le comité des ministres du Conseil de l'Europe dans sa recommandation CM/Rec (2008) du 2 juillet 2008.[...]; 2° Le demandeur doit justifier d'un niveau de connaissance de l'histoire, de la culture et de la société françaises correspondant aux éléments fondamentaux relatifs : a) Aux grands repères de l'histoire de France [...]; b) Aux principes, symboles et institutions de la République : il est attendu du postulant qu'il connaisse les règles de vie en société[...]; c) A l'exercice de la citoyenneté française : il est

⁹⁴ Site LEGIFRANCE Paragraphe 5 section 1 « Des modes d'acquisition de la nationalité française » Article 1-4 et 21-25 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006165459&cidTexte=LEGITEXT000006070721> (consulté le 05/01/2015).

⁹⁵ D'après le Cadre Européen Commun de référence pour des Langues (CECRL) le niveau B1 oral :

« Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. »

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

attendu du postulant qu'il connaisse les principaux droits et devoirs [...] d) A la place de la France dans l'Europe et dans le monde [...].⁹⁶

Dans l'article 37-1 (Modifié par [Décret n°2013-794 du 30 août 2013 - art. 5](#)) il est notifié que toute demande doit être accompagnée d'une attestation ou diplôme de niveau B1 minimum :

Un diplôme ou une attestation justifiant d'un niveau de langue égal ou supérieur à celui exigé en application de l'article 37 et délivré dans les conditions définies par cet article ou, à défaut, une attestation délivrée dans les mêmes conditions justifiant d'un niveau inférieur. Sont toutefois dispensées de la production de ce diplôme ou de cette attestation les personnes titulaires d'un diplôme délivré dans un pays francophone à l'issue d'études suivies en français. Bénéficient également de cette dispense les personnes souffrant d'un handicap ou d'un état de santé déficient chronique ou âgées d'au moins soixante ans.⁹⁷

La dernière étape après avoir déposé le dossier de demande, est la rencontre avec un agent de la préfecture afin que ce dernier puisse juger du degré d'assimilation du candidat. Les conditions de cet entretien sont définies dans l'article 41 (Modifié par Décret n°2013-794 du 30 août 2013 - art. 6) :

Le postulant se présente en personne devant un agent désigné nominativement par le préfet ou l'autorité consulaire. Lors d'un entretien individuel, l'agent vérifie que le demandeur possède les connaissances attendues de lui, selon sa condition, sur l'histoire, la culture et la société françaises, telles qu'elles sont définies au 2° de l'article 37. A l'issue de cet entretien individuel, cet agent établit un compte rendu constatant le degré d'assimilation du postulant à la communauté française ainsi que, selon sa condition, son niveau de connaissance des droits et devoirs conférés par la nationalité française. L'entretien individuel prévu au deuxième alinéa permet de vérifier que maîtrisent un niveau de langue correspondant au niveau exigé en vertu de l'article 37 : a) Les demandeurs titulaires d'un diplôme délivré dans un pays francophone à l'issue d'études suivies en français ; b) Les demandeurs souffrant d'un handicap ou d'un état de santé déficient chronique ou âgés d'au moins soixante ans. Font également l'objet d'un entretien individuel destiné à connaître leur niveau linguistique les postulants qui produisent une attestation justifiant d'un niveau inférieur à celui défini à l'article 37. L'autorité administrative

⁹⁶ Site LEGIFRANCE, Décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française, Section 9 : Des déclarations de nationalité souscrites en vue de la réintégration dans la nationalité française par des personnes qui l'ont perdue pendant leur minorité en application du paragraphe 3 de l'article 1er de la convention du Conseil de l'Europe du 6 mai 1963., titre V : Titre V : Des demandes de naturalisation et de réintégration:
<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000699753> (consulté le 05/01/2015).

⁹⁷ Ibid (consulté le 05/01/2015).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

peut se fonder sur le déroulement de cet entretien pour conclure que le postulant possède le niveau linguistique requis.⁹⁸

En 2011, on dénombrait 115 000 personnes ayant été naturalisées,

ce qui est très inférieur au niveau moyen des dix années précédentes. La majeure partie de ces acquisitions sont réalisées essentiellement dans le cadre de la naturalisation. Les acquérants de la nationalité française viennent en grande majorité d'Afrique, puis d'Asie et d'Europe. Les quatre principaux pays sont l'Algérie, le Maroc, la Tunisie et la Turquie avec la moitié des acquisitions.⁹⁹

Au niveau de l'acquisition de la nationalité, quant aux chiffres, les acquisitions par naturalisation sont les plus importantes (en 2000 : 68 750 et en 2011 : 62 382) soit 54,4%¹⁰⁰. Le postulant à la nationalité par voie de naturalisation ou de réintégration doit signer une charte « des droits et devoirs du citoyen français » à l'issue de cet entretien. En cas de refus, la demande de naturalisation serait jugée irrecevable pour défaut d'assimilation à la communauté française.

Au cours de cet entretien, comme le stipulent ces différents articles de lois, le postulant est évalué sur sa connaissance de l'histoire, de la culture et de la société française ainsi que son adhésion aux principes et valeurs républicaines. Pour ce qui est des préparations au niveau B1, il existe un module sur les principes et les valeurs de la République dans lequel le formateur consacre de nombreuses séances aux principales valeurs républicaines telles que la laïcité, l'égalité, la liberté, les devoirs et droits des citoyens. Toutefois, est-il vraiment possible pour un candidat d'être capable de répondre à toutes les questions sur l'histoire et la culture française ? Or, il s'avère que la circulaire du 16/10/2012 du ministre de l'Intérieur Manuel Valls répond incomplètement à cette interrogation : « cette circulaire clarifie plusieurs des critères pris en compte dans l'examen d'accès à la nationalité française, portant en particulier

⁹⁸ Site LEGIFRANCE, Décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française, Section 9 : Des déclarations de nationalité souscrites en vue de la réintégration dans la nationalité française par des personnes qui l'ont perdue pendant leur minorité en application du paragraphe 3 de l'article 1er de la convention du Conseil de l'Europe du 6 mai 1963., titre V : Titre V : Des demandes de naturalisation et de réintégration. :<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000699753> (consulté le 05/01/2015).

⁹⁹Site de l'INSEE, éditions 2013, http://www.insee.fr/fr/mobile/etudes/document.asp?reg_id=0&id=3807, (consulté le 05/01/2015).

¹⁰⁰ Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants sur l'insertion professionnelle et sur la régularité du séjour du postulant. Elle apporte des précisions sur la façon de mesurer la connaissance de l'histoire, de la culture et de la société française. »¹⁰¹

Effectivement, il est stipulé en préambule de cette circulaire que les critères de la naturalisation « doivent être transparents et justes ». Une modification minimale a été apportée à cette circulaire, à savoir que le questionnaire à choix multiples a été remplacé par une « liste indicative de questions » afin de juger de la « volonté affirmée d'être français » :

L'accès à la nationalité française permet de distinguer un parcours d'intégration réussi en France, caractérisé par une maîtrise de notre langue, une adhésion aux valeurs et aux principes qui régissent notre République et une autonomie suffisante pour permettre un exercice plein et responsable des droits et devoirs attachés à la qualité de citoyen. ¹⁰²

C'est l'ensemble du parcours qui est jugé, y compris l'insertion professionnelle. En effet, suite à cette circulaire n° NOR INTK1207286C du 16/10/12, il est soulevé le cas de l'insertion professionnelle. Celle-ci est jugée très importante dans le cas d'une assimilation du candidat à la société française mais compte tenu de la situation actuelle de crise économique en France, elle ne doit pas être indispensable pour juger de la situation d'« assimilation » des postulants à la nationalité française. C'est pourquoi des contrats intérimaires ou des contrats à durée déterminée sont acceptés dans la mesure où le candidat n'est pas sujet aux aides sociales pour de longues périodes. Cela ne s'applique pas aux jeunes de moins de 25 ans résidant en France depuis au moins dix ans. Ces derniers bénéficient d'une nouveauté à savoir la « présomption d'assimilation »¹⁰³, conformément à la même circulaire. Toujours selon cette dernière, les jeunes diplômés, étudiants ou professionnels de haut niveau d'instruction sont également des candidats à favoriser. Même si les questions doivent être simples et qu'une liste indicative est soumise à l'agent de la préfecture, il incombe à ce dernier de choisir ces questions et d'en apprécier les réponses. Il est donc très facile pour un membre de la préfecture de refuser une demande de naturalisation pour défaut d'assimilation. Le candidat doit avoir

¹⁰¹ Site LEGIFRANCE, circulaire n° NOR INTK1207286C du 16/10/2012, http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/10/cir_35948.pdf, (consulté le 05/01/2015).

¹⁰² Site LEGIFRANCE, circulaire n° NOR INTK1207286C du 16/10/2012, http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/10/cir_35948.pdf, (consulté le 05/01/2015).

¹⁰³ Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

une connaissance basique de l'héritage commun, des institutions, des valeurs républicaines et européennes

Depuis la modification de l'article 21-24 du code civil introduite par la loi du 16 juin 2011, l'examen de l'assimilation porte également sur la connaissance « de l'histoire, de la culture et de la société françaises ». Le niveau de connaissance et ses modalités d'évaluation ont été fixés par le décret n° 2012-126 du 30 janvier 2012. Le niveau fixé, par référence au code de l'éducation, correspond à celui attendu dans ces matières d'un élève à l'issue de l'enseignement dispensé à l'école primaire (CM2).¹⁰⁴

Nous savons que l'agent doit tenir compte du niveau du postulant, par exemple si ce dernier a suivi des études universitaires, afin d'orienter la difficulté des questions, ce qui prouve que l'appréciation est faite au cas par cas et que les critères de jugement sont très subjectifs, pouvant varier d'un agent à l'autre. D'ailleurs, le passage du QCM¹⁰⁵ à des questions plus générales est encore plus subjectif. S'ajoute à cette circulaire, la circulaire n° INTK1300198C du 21/06/2013 du ministre de l'Intérieur Manuel Valls, sur laquelle ce dernier exprime son opinion personnelle :

Je vous ai adressé, le 16 octobre dernier, une circulaire traduisant ma conception de l'accès à la nationalité française : une conception qui marie l'exigence des principes à la volonté d'ouverture, qui tient compte de l'évolution du contexte économique et social de notre pays et qui fonde l'instruction des demandes sur des critères transparents et identiques sur l'ensemble du territoire. Mon objectif est de restaurer, ainsi, le sens de l'accès à la nationalité française, tant comme aboutissement d'un parcours d'intégration réussi que comme facteur de renforcement pour notre Nation. Après quelques mois de mise en œuvre de cette circulaire, j'appelle votre attention sur trois points : - l'approche de l'insertion professionnelle, - l'appréciation du comportement du postulant, - la question de l'aide au séjour irrégulier.¹⁰⁶

¹⁰⁴MENUCCI P. (Député), Avis n° 258 de l'Assemblée nationale "Immigration, intégration et nationalité" adopté le 10 octobre 2012, p 17.

¹⁰⁵ Annexes, série 1, Document 1 : Textes législatifs et administratifs , QCM aux candidats à la naturalisation française.

¹⁰⁶ SITE LEGIFRANCE, circulaire du 21/06/13 : http://www.gisti.org/IMG/pdf/circ_2013-06-21.pdf (consulté le 5/01/2015).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Le ministre a estimé, au sujet de l'entretien, que : « Des ministres et des sénateurs auraient du mal à y répondre tellement il est hors des clous [...] ressemble à un jeu télévisé. »¹⁰⁷

Or, l'entretien est dirigé par des questions similaires à l'ancien QCM, ce qui prouve que le changement n'est pas si flagrant vis-à-vis de l'ancienne politique.

Dans cette circulaire, le ministre insiste sur la « stabilité » des ressources financières du candidat à la nationalité qui est un facteur déterminant pour juger de « l'intégration » mais précise de ne pas systématiquement refuser les personnes en contrat précaire ou au chômage. Le comportement du postulant notamment sa volonté de respecter les droits et les devoirs français doit être vérifiée et il doit par la suite signer obligatoirement dans sa demande de nationalité la charte des droits et des devoirs du citoyen français, qui témoigne des principes, valeurs et symboles de la République. Il rappelle également que les séjours irréguliers antérieurs à la situation actuelle du postulant ne doivent pas être pris en compte dans l'appréciation de son dossier. Le ministre de l'Intérieur a clarifié sa position en établissant le bilan de la politique d'immigration de 2013-2014 lors de la conférence de presse du 31/01/14¹⁰⁸. Il a alors rappelé que l'immigration dite « zéro » n'existait pas mais que la France devait surtout apprendre à maîtriser son immigration. La politique menée par le Président Hollande s'articulerait autour de trois axes majeurs :

Tout d'abord, faire respecter le droit au séjour, en luttant efficacement contre la fraude, les filières illégales, et en reconduisant ceux qui n'ont pas de droit à se maintenir en France ; Ensuite, attirer les étrangers que contribuent par leurs compétences, leurs talents, à notre rayonnement, à notre croissance ou à notre compétitivité ;

Enfin, accueillir pour intégrer effectivement dans le strict respect des valeurs de la République ceux qui, chaque année, ont vocation à nous rejoindre du fait de leur situation familiale ou des persécutions politiques qu'ils subissent.¹⁰⁹

Il note donc l'importance de la lutte contre les séjours irréguliers, l'immigration choisie et la caractéristique de la France de demeurer une terre d'asile pour les réfugiés et apatrides.

¹⁰⁷ Nouvel Observateur, « Immigration : ce qu'a dit Manuel Valls », Créé le 27-07-2012 à 17h21, http://www.gisti.org/IMG/pdf/presse_2012-07-27_nouvel-obs_nat.pdf, pp 2, (consulté le 5/01/15).

¹⁰⁸ Site du ministère de l'Intérieur : <http://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-Manuel-Valls-mai-2012-avril-2014/Interventions-du-Ministre/Politique-d-immigration-2013-2014-bilan-et-perspectives>, (consulté le 5/01/15).

¹⁰⁹ Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Dans son discours, il évoque le défi de l'« intégration » face aux « 5.5 millions d'immigrés et près qu'un quart des 25-54 ans immigrés ou enfants d'immigrés. » D'ailleurs, on peut remarquer la différence des termes entre les discours publics qui parlent d'intégration et les textes législatifs dans lesquels apparaît très majoritairement la notion d'assimilation. Le ministre dans ce discours rappelle que la France est un grand pays d'immigration et que conformément au droit international elle accueille chaque année près de 100 000 personnes en séjours longs et 80 000 personnes en séjours temporaires dans des cadres professionnels ou scolaires participant au « rayonnement » de la France à travers le monde : « Si la France se ferme à ces flux, ce sont la francophonie, notre rayonnement, notre place dans le monde que nous affaiblissons. » Il rappelle avoir abrogé la circulaire¹¹⁰ Claude Guéant (ancien ministre de l'Intérieur) afin de mieux accueillir les étudiants étrangers dont le nombre devrait selon lui doubler d'ici 2020.

Autre chiffre depuis 2010, celui des demandes de naturalisation qui serait de « deux tiers de dossiers acceptés, pour un tiers de rejets ». L'année 2014 a également marqué la généralisation du titre de séjour pluriannuel pour les primo-arrivants dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration. La circulaire Valls est un écho à cet avis car on avait assisté à une baisse notable de naturalisations sous le ministère de Claude Guéant, dont les raisons étaient un durcissement des critères avec des circulaires internes strictes :

Le présent avis budgétaire est quasi exclusivement consacré à l'accès à la nationalité française. Cet accès est une étape essentielle d'un parcours d'intégration réussi. Or, les naturalisations, qui constituent la principale voie d'acquisition de la nationalité française, ont connu une chute brutale, en 2011 puis au premier semestre 2012. Votre rapporteur pour avis a voulu comprendre et analyser les causes de cette diminution, afin de démêler ce qui pouvait résulter d'une baisse des demandes, des modifications législatives et réglementaires intervenues en 2011, de la déconcentration des procédures de naturalisation ou d'un durcissement de l'appréciation des critères fixés par les textes. Il lui est également apparu nécessaire, après plusieurs législatures marquées par la défiance à l'égard des étrangers, de consacrer son premier avis à l'accès à la nationalité : la France est une terre d'accueil, et la naturalisation, une force pour notre pays. L'analyse menée démontre que l'accès à la nationalité française a été, ces dernières années, entravé. Un durcissement de l'appréciation des critères de naturalisation a été opéré par le précédent Gouvernement, en catimini, par le biais d'instructions ministérielles confidentielles adressées aux préfets. Les effets de ce durcissement de la doctrine ministérielle ont été amplifiés par la déconcentration des

¹¹⁰ Journal officiel de la république française, le 12/10/2011, texte 21, Circulaire n°IOCNI126048A.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

procédures de naturalisation. Celle-ci, présentée comme une simple réforme administrative destinée à réduire les délais d'instruction, a conduit à une hausse mécanique du taux de décisions négatives.¹¹¹

Ce durcissement a conduit à une baisse du taux de naturalisations ce qui a entraîné une surcharge du tribunal administratif :

Principal mode d'acquisition de la nationalité française, les naturalisations ont connu une chute brutale en 2011, qui s'est poursuivie au premier semestre 2012. Cette chute ne résulte pas d'une diminution du nombre des demandes et des décisions rendues, mais d'une hausse sans précédent du taux de décisions négatives.¹¹²

Un durcissement dont témoigne l'avis présenté par M^{me} Hélène Lipietz au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation, du suffrage universel, du règlement et de l'administration générale sur le projet de loi de finances pour 2013. Cette commission s'est réunie le 14/11/2012 sous la présidence de M. Jean-Pierre Michel (vice-président de la commission des lois du Sénat) :

Mme Lipietz, rapporteuse pour avis, s'est félicité de ce que la loi de finances initiale pour 2013 marque la fin d'une politique coûteuse, complexe et hostile aux étrangers. Elle a regretté que cette politique visant à décourager les immigrés de venir en France et à empêcher toute régularisation ait abouti à un développement très important du contentieux des étrangers, qui représente désormais un tiers, voire, dans certains tribunaux, la moitié des affaires examinées par le juge administratif.¹¹³

Effectivement, on peut noter une forte baisse du nombre de naturalisations ces dernières années, causée par des instructions du gouvernement :

Une forte baisse du nombre de naturalisations. Le nombre de naturalisations¹¹⁴ est passé de 65 305 en 2010 à 46 479 en 2011, ce qui représente une diminution de 28,8 %. 17 873 personnes

¹¹¹ MENUCCI P. (Député), Avis n° 258 de l'Assemblée nationale "Immigration, intégration et nationalité" adopté le 10 octobre 2012, p. 5.

¹¹² *Op. cit.*, p. 8.

¹¹³ *Op. cit.*, p. 5.

¹¹⁴ Hors effets collectifs : en application du principe de l'effet collectif, posé par la loi du 26 juin 1889, les enfants mineurs non mariés acquièrent la nationalité en même temps que leurs parents, s'ils résident avec eux de manière habituelle.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

ont été naturalisées au premier semestre 2012, soit, en tendance annuelle, une baisse de 23 %. Cette très forte diminution ne résulte d'aucun changement législatif ni réglementaire, mais seulement d'instructions ministérielles confidentielles adressées aux préfets.¹¹⁵

En 2013, les acquisitions étaient au nombre de 97 318 contre 114 584 en 2011.¹¹⁶ Cet entretien justifie, pour vérifier de l'assimilation du postulant, les questions les plus intrusives : « Chabane, 34 ans, français depuis peu, raconte : « On m'a demandé quelles étaient mes fréquentations, la couleur de peau de mes amis, leur nationalité. Pour voir si j'étais bien intégré. »¹¹⁷ Ce qui paraît étonnant est que les décisions de refus ou d'acceptation varient notablement entre les différentes préfectures : il faudrait donc davantage de transparence pour qu'on puisse réellement comprendre sur quoi se basent ces décisions. Le journal Le Nouvel Observateur nous rappelle que le ministre Manuel Valls a appelé à :

Mettre un terme à toute idée de partialité et d'arbitraire, l'obtention de la nationalité française "doit s'appuyer sur des critères précis et objectifs" qui doivent en premier lieu porter "sur les années de présence sur le territoire, les attaches familiales, la scolarisation des enfants, la situation par rapport au travail, donc sur tout ce qui fait la réalité d'une vie construite sur notre territoire".¹¹⁸

Mais la clarté des critères n'a pas évolué de manière significative puisque ce sont toujours les agents de la préfecture qui prennent seuls la décision. Concernant le département du Rhône, le taux d'acceptation des demandes de naturalisation était de 73.89% en 2007, de 71,86% en 2009 et de 44.07% au 30/06/2012. Cela illustre bien la baisse significative du niveau national.¹¹⁹ Outre la connaissance de l'histoire, de la culture et de la société françaises et l'adhésion aux principes et valeurs essentiels de la République française, le postulant est testé sur sa connaissance de la langue française avec notamment l'acquisition du diplôme ou de l'attestation de moins de deux ans du niveau B1 oral de l'échelle européenne. Or, au cours de

¹¹⁵ LIPIETZ H. (Rapporteur), Avis n° 154 du Sénat "Immigration, intégration et nationalité" adopté en novembre 2012, pp. 14-16.

¹¹⁶ Site de l'INSEE, éditions 2013, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02161, (consulté le 05/01/2015).

¹¹⁷ Nouvel Observateur, « Immigration : ce qu'a dit Manuel Valls », Créé le 27-07-2012 à 17h21, http://www.gisti.org/IMG/pdf/presse_2012-07-27_nouvel-obs_nat.pdf, p. 3 (consulté le 5/01/15).

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ LIPIETZ H. (Rapporteur), Avis n° 154 du Sénat "Immigration, intégration et nationalité" adopté en novembre 2012, Annexe 2, p. 40.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

l'entretien, le candidat est de nouveau testé sur des connaissances orales mais aussi écrites dans la mesure où de nombreux dossiers sont refusés pour défaut d'assimilation linguistique, comme le cas de l'arrêt de la Cour administrative d'appel de Nantes :

[CAA Nantes, n° 11NT00307, 30 septembre 2011](#)

« Considérant que le ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire a, par décision du 4 août 2008, constaté l'irrecevabilité de la demande de naturalisation de M. X Y, pour défaut d'assimilation, en raison d'une insuffisante connaissance par l'intéressé de la langue française ; qu'il ressort du procès-verbal d'assimilation établi le 19 décembre 2007 que M. X né en 1949, entré en France en 1983, communique très difficilement en langue française, ne sait pas lire le français et ne l'écrit que très peu ; qu'il ne peut accomplir seul les démarches de la vie courante ; que les circonstances que M. X aurait occupé le même emploi pendant 17 ans et contribué à favoriser l'intégration de sa famille à la communauté française, ne sont pas de nature à infirmer les énonciations susmentionnées du procès-verbal d'assimilation »

[CAA Nantes, n° 10NT01928, 17 février 2012](#)

« Considérant qu'il ressort des pièces du dossier, notamment, du procès-verbal d'assimilation établi le 31 janvier 2008, que Mme Y s'exprime très difficilement en français, qu'elle ne sait ni lire ni écrire le français et que la présence d'un tiers a été indispensable au cours de l'entretien d'assimilation ; que la requérante n'apporte aucun élément de nature à infirmer ces constatations ; que, par suite, et alors même que l'intéressée vit en France depuis neuf ans, qu'elle est mariée à un ressortissant français et que ses enfants sont français, le ministre a pu, sans entacher sa décision d'une erreur de droit ou d'une erreur d'appréciation, estimer que la connaissance insuffisante de la langue française par Mme Y révélait un défaut d'assimilation et déclarer irrecevable, pour ce motif, sa demande de naturalisation. ¹²⁰

C'est dans la circulaire¹²¹ de Claude Guéant que le niveau B1 oral a été établi en tant que niveau minimal. Dès lors les compétences écrites ne devraient donc pas être évaluées comme c'est le cas dans ces refus de naturalisation. Effectivement, cette circulaire complète le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration » notamment les articles 1 et 2 :

Art. 1er. – Les diplômes correspondant au niveau B1 mentionnés au 9o des articles 14-1 et 37-1 du décret du 30 décembre 1993 susvisé sont les suivants : – diplômes délivrés par une autorité française, en France ou à l'étranger, sanctionnant un niveau au moins égal au niveau V bis de la nomenclature nationale des niveaux de formation ; – diplômes attestant d'un niveau de connaissance du français au moins équivalent au niveau B1 du Cadre européen commun de

¹²⁰ Site de l'association GISTI (le Groupe d'information et de soutien des immigrés) :

<http://www.gisti.org/spip.php?article2769> (consulté le 5/01/15).

¹²¹ Journal officiel de la République française, le 12/10/2011, texte 21, Circulaire n°IOCNI126048A.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

référence pour les langues du Conseil de l'Europe. **Art. 2.** – Les attestations mentionnées au 9^o des articles 14-1 et 37-1 du décret du 30 décembre 1993 susvisé, présentées sous forme de document sécurisé, sont celles délivrées à l'issue d'un cycle de formation par un organisme titulaire du label qualité « Français langue d'intégration » créé par le décret du 11 octobre 2011 susvisé ou qui valident la réussite à l'un des tests délivrés par un organisme certificateur, dès lors qu'elles constatent le niveau B1, rubriques « écouter », « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu » du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe[...] ¹²²

On trouve également la circulaire n° NOR IOCN1132114C du 30 novembre 2011 qui notifie explicitement que l'entretien à la préfecture ne doit pas servir à juger l'assimilation linguistique sauf pour les postulants de plus de soixante-cinq ans dispensés de produire une attestation de niveau B1 :

La réforme a pour objectifs, d'une part, d'élever le niveau de connaissance de la langue française requis pour accéder à la nationalité française et d'autre part, d'en supprimer l'évaluation par les préfectures et les autorités consulaires. Dès lors, les postulants et les déclarants seront invités à justifier par un document certifié leur niveau de connaissance de la langue. [...] L'entretien individuel sera désormais dédié : - s'agissant d'une déclaration, à la seule détection ou d'un défaut d'assimilation autre que linguistique, - s'agissant d'une demande de naturalisation ou d'une réintégration, à l'appréciation de la connaissance de l'histoire, de la culture et de la société françaises, des droits et devoirs conférés par la nationalité et de l'adhésion aux principes et valeurs essentiels de la République. ¹²³

En ce qui concerne le dernier point, c'est-à-dire la vérification des connaissances historiques, culturelles et civiques du postulant, il est davantage détaillé dans la circulaire du 27 juillet 2010 du ministre de l'Immigration de l'intégration de l'identité nationale et du développement solidaire **Éric Besson** :

La notion d'assimilation implique une participation aux activités de la société française, et l'adhésion tant à ses règles de fonctionnement qu'à ses valeurs de tolérance, de laïcité, de liberté et d'égalité. Les éléments révélateurs d'une attitude intolérante ou discriminatoire fondée notamment sur des critères de sexe, de race, de religion ou de nationalité (ex. : dénigrement de certaines communautés, appartenance à des mouvements prônant l'action violente ou une pratique radicale de la religion) ou un mode de vie non conforme aux us et coutumes (ex. : confinement au foyer, limitation des relations sociales avec des personnes de l'autre sexe), voire contraire à l'ordre public (polygamie, pratique de mutilations sexuelles)

¹²² Ibid., (consulté le 05/01/2015).

¹²³ Circulaire n° NOR IOCN1132114C du 30 novembre 2011 : mise en application au 01 janvier 2012, p 3.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

pourront ainsi donner son motif à une décision d'irrecevabilité sur le fondement de l'article 21-24 du code civil.¹²⁴

Le postulant doit participer et respecter les valeurs de la société française, cette participation est également détaillée dans la circulaire n° NOR IOCN1114306C du 24 août 2011 du ministre de l'Intérieur, Claude Guéant, qui insiste en préambule sur « l'importance qui s'attache à conduire de manière rigoureuse le contrôle de l'assimilation qui constitue une condition d'accès à la nationalité française »¹²⁵. Ainsi, le postulant doit déjà en amont être intégré et assimilé pour prétendre à la naturalisation. Dans sa présentation des résultats de la politique migratoire de 2011, Claude Guéant stipule clairement que la finalité d'un parcours d'intégration est l'assimilation. Or, ce concept est imposé et le migrant souhaitant acquérir la nationalité française n'a pas d'autre alternative, sans quoi, d'après Mr Guéant, le parcours d'intégration n'est pas réussi :

Nous devons continuer à mieux contrôler l'accès à la nationalité française. La naturalisation est un acte solennel qui engage la personne. Elle consacre, pour ceux qui le souhaitent, l'aboutissement du parcours d'intégration et l'assimilation à notre société. Pour cette raison, nous élevons le niveau de connaissance du français demandé pour l'acquisition de la nationalité ; cette réforme est effective depuis le 1er janvier 2012. L'ensemble des actions conduites en 2011 a conduit à une baisse de -30 % des naturalisations, passant de 94 500 en 2010 à 66 000 en 2011.¹²⁶

Bien entendu, le postulant doit respecter toutes les lois y compris celles condamnant la polygamie ou les mutilations sexuelles, par exemple dans cette circulaire se sont les pratiques religieuses qui sont clairement rejetées en s'appuyant sur le refus de la mixité, l'inégalité entre homme et femme :

¹²⁴ Site LEGIFRANCE, circulaire du 27 juillet 2010 : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/07/cir_31517.pdf, pp 10-11 (consulté le 05/01/15).

¹²⁵ Site LEGIFRANCE, circulaire du 24 août 2011 : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2011/08/cir_33673.pdf, p 1 (consultée le 05/01/15).

¹²⁶ Intervention de M. Claude Guéant lors de la présentation des résultats de la politique migratoire en 2011, 10 janvier 2012, pp. 6, http://www.gisti.org/IMG/pdf/gueant_discours_2012-10-01.pdf (consultée le 05/01/15).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Au rang des valeurs essentielles de la République française figure le principe de l'égalité entre les hommes et les femmes. Par conséquent, l'adoption au quotidien d'attitudes discriminatoires vis-à-vis des femmes, telles que le refus de leur serrer la main, révèle un défaut d'assimilation ; un tel mode de vie, fût-il fondé sur des préceptes religieux, est incompatible avec les valeurs de la République.

Au niveau du respect des « us et coutumes » signalé dans la circulaire du 27 juillet 2010, ce sont les agents de la préfecture qui peuvent rejeter ou ajourner un dossier lorsqu'ils estiment que les postulants manifestent un manque de volonté ou de motivation pour rejoindre la communauté de biens, une méconnaissance des valeurs et principes de la société française ou encore une incapacité à être autonomes. De ce fait, obtenir la nationalité est réellement un « parcours du combattant » dont les premières difficultés sont d'ordre administratif comme ce fut soulevé par le biais du témoignage du postulant dans le journal Libération :

Première étape, retirer le dossier en préfecture : un formulaire administratif de sept pages, estampillé « République française ». Rien de bien impressionnant au premier abord. Mais l'obtenir est déjà une épreuve en soi. Conséquence du non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux, de plus en plus de préfectures se retrouvent embouteillées, avec des horaires d'ouverture en pointillé. Les files d'attente aux guichets s'allongent, prenant par endroits des proportions ahurissantes. Il faut parfois passer la nuit devant les grilles pour espérer être reçu le lendemain. Dans certains départements, le formulaire se télécharge directement sur le site internet, mais pas partout. Mahmoud connaît bien ce document, il en est à sa quatrième demande. « A chaque refus, il faut tout recommencer, repartir de zéro. La préfecture garde les documents originaux. C'est très long de rassembler toutes les pièces, ça prend la tête, vraiment. »¹²⁷

Le problème réside dans le manque de discernement et de distinction de l'administration par rapport à des cas particuliers, ce qui aboutit à des aberrations comme c'est le cas de Mahmoud : « Mahmoud, lui, s'emporte, furieux. Il nous tend la dernière lettre de refus. « Lisez. On me refuse la naturalisation parce que je suis en CDD. Or, je suis employé municipal. Le maire est d'accord pour me titulariser comme fonctionnaire à condition que je sois français ! Vous voyez le problème ? Je tourne en rond, je suis coincé. C'est à péter les plombs, cette histoire ». »¹²⁸

¹²⁷ Journal Libération, « Naturalisation : le parcours du combattant », le 15/05/2012, p 1 (consulté le 05/01/2015).

¹²⁸ Journal Libération, « Naturalisation : le parcours du combattant », le 15/05/2012, p 2 (consulté le 05/01/2015).

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants

Tout dépend effectivement du « thermomètre politique »¹²⁹ qui a pour conséquences de favoriser des tensions sociales dans la formation linguistique des publics migrants.

Conclusion

Dans ce second chapitre, nous avons tenté de mettre en évidence, au niveau de l'État, que la mise en place actuelle du CIR (ex-CAI) repose sur une orientation assimilationniste. Pourtant, cette orientation tire son origine d'une politique publique.

En 2017, le président de la République représente un parti de gauche, le CAI n'a pas pris une nouvelle forme avec la nouvelle version Contrat d'intégration républicaine. (CIR)

En effet, cette notion « d'intégration » reste un enjeu politique modelable et extensible qui peut être tiré à droite comme à gauche selon l'idéologie politique dominante du moment. Au niveau politique, l'État assure une courte formation dans le cadre du CIR, c'est-à-dire dans l'accueil des primo-arrivants ; il n'y a donc pas de dispositif prioritaire mis en place par l'État pour le reste des migrants qui seraient désireux d'apprendre le français.

Nous pouvons affirmer que ce dispositif demeure, comme son nom l'indique, un contrat ; or s'il n'est pas appliqué, il ne présente qu'un intérêt restreint, du domaine du symbolique. En d'autres termes, l'engagement de l'État doit être concret car il est indéniable que la maîtrise de la langue du pays dans lequel on vit est importante ; cependant, l'ébauche de formation linguistique telle qu'elle est mise en place dans le CIR ne constitue pas un réel engagement.

Nous avons assisté à de nombreux débats politiques autour de cette notion d'« intégration » linguistique, soulevant la nécessité de savoir ou non parler français pour être intégré, mais nous constatons que peu d'énergies ont été consacrées à la mise en place d'outils concrets ou de dispositifs de formation linguistique hormis le Contrat d'intégration républicaine (CIR).

D'une manière générale, au niveau de l'État la notion d'« intégration » repose surtout sur une adhésion aux normes et valeurs de la société française : de quelles normes s'agit-il ? De quelles valeurs ?

Ces questions restent à approfondir car elles engendrent des répercussions politiques dans la formation linguistique des adultes migrants, dans le champ associatif sur un territoire ayant

¹²⁹ Ibid.

Chapitre 2 : Evolution sociolinguistique en direction des publics migrants déjà des problématiques identitaires, et cela peut avoir des répercussions sur leur intégration socio-professionnelle.

En effet, l'apprentissage de la langue reste un enjeu important mais il est souvent lié à la problématique de l'emploi. La reconnaissance du migrant dans sa trajectoire, ses diplômes est une question importante à laquelle les politiques ne s'intéressent pas suffisamment même si nous assistons récemment à la prise en compte des démarches biographiques par le biais d'une mise en place obligatoire d'un Portfolio Européen des Langues sur le dispositif OFII depuis 2017.¹³⁰

Pourtant, l'emploi-apprentissage ne devrait pas être traité différemment mais de façon complémentaire. Le travail sur les démarches biographiques peut contribuer à travailler sur ces thématiques de l'apprentissage de la langue, de la mise en valeur des compétences professionnelles et surtout de la reconnaissance de soi et des autres : cet aspect constitue une première étape de ce travail : « la connaissance préalable la plus approfondie resterait incapable de conduire à une véritable compréhension, si elle n'allait pas de pair avec une attention à autrui et une ouverture oblique qui se rencontrent rarement dans l'existence ordinaire » (BOURDIEU, 1993 : 911-912).

Ainsi, nous allons tenter d'extraire une épistémologie des démarches biographiques en tentant de définir ces démarches, sur quels outils elles reposent, quelles en sont les origines et les champs d'applications.

Nous allons nous attarder sur le travail de biographies langagières via le portfolio des langues à partir duquel peuvent découler les démarches portfolios.

Face à la contextualisation de notre recherche, le travail sur les démarches biographiques nous semble être un pas de plus vers une valorisation des parcours migratoires car la reconnaissance et la valorisation sont la bonne équation à une intégration réussie.

¹³⁰ Annexes, série 2, Document 5 : Portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, 5.3 Portefeuille Européen des Langues (OFII).

Chapitre 3

Des biographies langagières aux démarches biographiques

Les biographies langagières, les récits ou histoires de vie et les différents types de portfolios (Portfolios européens des langues et Portfolios contextualisés) sont reliés par la notion de « biographie ».

3.1 Réflexions terminologiques autour des « approches biographiques »

De nombreuses appellations foisonnent autour de cette notion, ce qui témoigne de l'intérêt grandissant pour ce type d'approche plus particulièrement, en Europe, à partir des années 1990 (FRANCESHINI R, 2002 : 19). Ces approches peuvent être synonymes de :

« Biographies linguistiques » (VAN DEN AVENNE, 2004), « d'approche biographique » (MOLINIÉ, 2002 et 2004), « d'itinéraires biographiques », de « fragments biographiques » (LAMBERT, 2005) ou de « récits (auto)biographiques » (LUDI, 2005), de « parcours bio-langagier » ou encore d'éléments de réflexions sur des biographies d'apprentissage. C. PERREGAUX (2002, 2006 et 2007) parle, quant à elle, « d' (auto)biographie langagière », d'« autobiographe/biographe » et de « biographé » pour qualifier les sujets ; de « récit autobiographique » et de « démarche autobiographique » pour souligner le processus, (THAMIN ; SIMON, 2011 : 19).

D'ailleurs, selon ces auteurs, cette multiplicité des appellations traduit des lacunes notamment au niveau de la non prise en compte de l'aspect linguistique et du processus de co-construction entre le biographe et le chercheur :

Pour M. Molinié, les différentes façons de nommer les biographies langagières sont imprégnées de la tradition occidentale. « Récit de vie » et « biographie », comme termes, invitent à adopter un regard critique ou bien à en inventer de nouveaux qui soient plus personnels et liés à la posture individuelle de recherche. Pour C. Deprez, « récit de vie » et « biographie langagière » renvoient trop au passé et ne réfèrent en effet pas à l'entretien lui-même. La terminologie actuelle gomme la spécificité linguistique et gagnerait à tenir compte de l'importance du processus de co-construction et de la notion d'identité, (THAMIN ; SIMON, 2011 : 23).

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

Effectivement, le positionnement du chercheur interfère nettement dans l'appellation. L'accent peut être mis sur l' « avant », c'est-à-dire les fragments recueillis, insistant sur la narration, « le biographique » ; sur le « maintenant », les modalités de l'entretien et la relation entre le chercheur et la personne interrogée, ou encore sur l'« après », concernant les acquis à exploiter suite au recueil des observables.

D'ailleurs, surgit en parallèle la question de l'identification de ces données empiriques. Dans quels types de catégories pourrions-nous les placer ? « Est-il plus pertinent de parler d'entretiens ou de fragments biographiques ? » (THAMIN ; SIMON, 2011 : 23).

À travers cette terminologie transparait l'importance de cette notion de biographie sollicitée à des fins de compréhension à travers un rappel historique :

Ce qui nous intéresse en fait, c'est le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues, (PERREGAUX, 2006 : 83).

Au sein des approches dites « biographiques », si nous procédons de manière chronologique en évoquant la démarche la moins récente, à savoir les histoires de vie, nous pouvons rappeler qu'elles ont été surtout mises en évidence par les sciences de l'éducation à travers les recherches de PINEAU à partir des années soixante-dix. Elles se définissent comme étant des récits biographiques recueillis dans le cadre d'une recherche c'est-à-dire par l'intermédiaire d'un chercheur (BERTAUX, 1976). Ce qui démontre que les liens qui sont opérés ne se limitent donc pas uniquement au cadre professionnel mais toutes les formes d'expériences de vie sont valorisées et surtout exploitées. Cela permet d'étendre ces récits de vie à de nombreux domaines notamment les sciences du langage :

Cette approche prend toute sa pertinence actuellement à travers la possibilité de validation des acquis de l'expérience et l'affirmation du droit à la formation tout au long de la vie. Les problématiques s'élargissent aujourd'hui aux questions de langues. Les récits de vie¹³¹ et les biographies langagières occupent, en effet, ces dernières années une place qui tend à devenir significative en sciences du langage, (THAMIN ; SIMON, 2011 : 18).

¹³¹ L'expression « récit de vie » apparaît en France dans le but de distinguer *l'histoire* vécue par une personne du *récit* sollicité par un chercheur à un moment donné de son parcours (BERTAUX, 1976).

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

Quant au genre autobiographique, il se définit selon Philippe Lejeune comme un « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. » (1975 : 14) Le processus de mise en mot, d'écriture et réécriture relèvent du genre autobiographique si nous tenons compte de cette dernière définition.

Cet attrait pour les approches biographiques s'explique aussi par le fait que nous essayons de capitaliser au maximum les acquis comme le disait le chimiste, philosophe et économiste Antoine Laurent LAVOISIER¹³²: « rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme » (1789 : 101).

À partir de nos acquis passés, nous sommes capables à présent d'y voir des compétences transversales sur lesquelles il est possible de travailler dans une logique de continuité ascendante et positive. L'histoire de vie est définie selon Gaston PINEAU et Jean-Louis LE GRAND comme étant : une méthodologie de recherche et de construction qui ne se limite pas à un public défini, ni à un domaine particulier, ni à des finalités préétablies mais est ouverte à diverses perspectives :

L'histoire de vie est définie ici comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience. Cette définition bien spécifique étend triplement le territoire des « écritures du moi ». Elle l'élargit d'abord, hors de l'espace de la « graphie », en ne s'arrêtant pas aux moyens écrits (biographie, autobiographie, journal, mémoire) mais y intégrant la parole, c'est-à-dire la dimension de la communication orale de la vie. Elle l'ouvre également à d'autres médias – photo, théâtre, radio, vidéo, ciné, télé, Internet – dont l'utilisation actuelle démultiplie les possibilités naturelles d'expression. Enfin, elle le fait sortir de l'espace à connotation intérieure du moi, elle engage un « être-ensemble », (PINEAU ; LE GRAND, 2002 : 3).

Il y a donc ici, la prise en compte du « moi » dans son intégralité sans aucune distinction qui illustre le fait que tout est exploitable, rien n'est rejeté ou mis de côté et ce, quelle que soit sa forme (textuelle, visuelle, audio-visuelle...) dans la mesure où son terrain d'intervention

¹³² Site CNRS, Traité élémentaire de Chimie : discours préliminaire, tome 1 : http://www.lavoisier.cnrs.fr/ice/ice_page_detail.php?lang=fr&type=text&bdd=lavoisier&table=Lavoisier&bookId=89&type_ofbookDes=Ouvrages&pageOrder=1&facsimile=off&search=no, consulté le 01/02/16.

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

d'origine est le champ d'insertion associatif. Cette prise en compte de l'intégralité du « moi » s'intègre dans les objectifs du champ socio-didactique :

L'approche socio-didactique observe et analyse les phénomènes depuis les points de vue didactique et sociologique, en s'attachant notamment aux croisements, interactions entre ces deux plans. Elle prend en compte la façon dont l'environnement (les paramètres économiques, juridiques, géographiques, psychologiques, ethnologiques, historiques, ...) œuvre à l'intérieur de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et, réciproquement, comment cette acquisition agit ou peut agir sur le social, le hors-classes, (LE GAL, 2012 : 36).

Or, dans ce type de terrain très mouvant, poser des aprioris serait contreproductif :

Les histoires de vie, au sens où Pineau et Le Grand (2002) l'entendent, trouvent leur usage d'une part dans la vie courante : la transmission intergénérationnelle de la mémoire familiale, la parole intime que l'on partage entre pairs, les bilans que l'on tend à faire lors des anniversaires, les traces (photographies, objets, etc.) qui ponctuent notre histoire, ou encore les périodes de transition (orientation scolaire et professionnelle) qui nous incitent à nous remémorer notre passé. Elles servent d'autre part dans la vie culturelle : les discours qui apparaissent comme des rituels (commémorations), les histoires qui soutiennent la visibilité sociale d'une mémoire collective, les écrits de littérature personnelle (biographies et autobiographies), ou encore les documents audiovisuels se référant à des témoignages (Pineau & Le Grand, 2002), (BURRICK, 2011 :11).

C'est le fait aussi que cette méthodologie a pour public-cible l'Homme. Par conséquent, rien n'est prévisible car c'est une pratique « autopoétique » (PINEAU ; LE GRAND, 2002 : 3) dont les contours sont difficilement cernables ce qui d'ailleurs peut causer certaines limites (Cf. *Partie 2, Chapitre 6 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation*) : « déterminer un degré zéro est cependant un point de méthode incontournable pour commencer à délimiter ce qui semble illimité. » (PINEAU ; LE GRAND, 2002 : 3).

Pourtant, la prise en compte de cet ensemble dans sa globalité, à l'époque, a généré un certain pessimisme de la part de certains scientifiques :

Irrecevable et illusoire prétention pour les docteurs en sciences humaines et sociales d'alors, qui prétendaient eux construire un savoir objectif sans sujet. Mais au-delà des illusions et désillusions possibles et plus qu'une évolution sociobiographique, ces pratiques semblent portées par une révolution bio-éthique aux vagues amples et profondes, (PINEAU, 2005 :5).

C'est étonnant que, de la part de certains scientifiques, la recherche soit cantonnée à certains publics : la vie ordinaire devient un nouveau champ d'étude encore peu exploré car sans doute ignoré voire méprisé par certains scientifiques :

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

En opposition aux systèmes idéologiques proposant des interprétations globales de la réalité sociale, ainsi qu'aux enquêtes quantitatives à la technicité croissante, le recours aux récits de vie se voulait une approche différente, visant à appréhender les faits sociaux à travers les dires de leurs acteurs. Avec une portée politique, elle se présentait également comme une occasion de rendre leur voix à des catégories de population privées de représentation dans les sphères institutionnelles ou académiques, (NOSSIK, 2011 :119-120).

Or, ce nouveau champ donne la parole à tous, même à la « mère au foyer » (PINEAU, 2005 : 2). Ce pessimisme scientifique est malheureusement parfois orienté à des fins politiques et stratégiques surtout dans des recherches-actions (*Cf. Conclusion générale : perspectives de recherche*) :

Au fil des ans et des événements un mouvement socio-éducatif de recherche action-formation qui semble bien s'inscrire dans le difficile passage du paradigme de la science appliquée à celui de l'acteur réflexif. Et dans ce passage, ce mouvement peut peser lourd. Son enjeu biopolitique est celui de la réappropriation, par les sujets sociaux, de la légitimité de leur pouvoir de réfléchir la construction de leur vie. Cette vie n'est pas complètement pré-construite. Et elle est trop complexe pour être construite uniquement par d'autres, (PINEAU, 2005 : 8).

Chaque personne a son importance et tout type de dénigrement n'a pas sa place. C'est une approche teintée de militantisme, une approche revendicatrice de la rencontre de l'Autre :

Longtemps réservé aux élites démocratisation du genre « Il est symptomatique que s'opère un mouvement de démocratisation du genre. Il ne s'agit plus uniquement de s'intéresser aux grands hommes et aux grands événements, mais au quotidien, au vécu des gens ordinaires qui ne font pas partie de l'élite. Il y a ainsi le projet militant de donner la parole à ceux qui ne la possèdent pas dans la culture savante : les ouvriers, les vieilles personnes, les analphabètes... tous ceux qui n'ont pas l'usage de l'écriture ; autrement dit, de « rendre au peuple ce qui lui appartient », (PINEAU, 2005 : 7-8).

Gaston Pineau distingue, entre les années 1980 et 2000, trois grandes étapes historiques concernant les « histoires de vie », à savoir :

En prenant comme indicateurs de construction historique, les dates d'édition de productions écrites ou audiovisuelles ainsi que celles des fondations d'associations, de réseaux et de diplômes de formation, trois périodes sont distinguées, de 1980 à 2005 : une période d'émergence (les années 80), une période de fondation (les années 90) et enfin une période de développement différenciateur (les années 2000), (2005 : 2).

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

Au niveau de ces périodes, la première est marquée par l'émergence d'un recueil publié en 1983 de Gaston Pineau et co-signé par Marie MICHELE s'intitulant « Produire sa vie : autoformation et autobiographie » :

Il faudrait alors changer les modes d'approche et les lunettes conceptuelles pour éclairer ce « résidu » qui constitue le continent presque inexploré de l'éducation permanente où chaque personne produit sa vie. Ce volume sort de la cage. Il présente la première utilisation systématique de l'approche autobiographique pour explorer le processus d'autoformation dans la vie quotidienne et ordinaire, (PINEAU, 2005 :1).

Effectivement, dans cet ouvrage, les auteurs prennent en compte, pour la première fois aussi nettement dans les sciences de l'éducation et la formation d'adultes, « les histoires de vie », outils d'apprentissage à exploiter dans le champ de l'enseignement mais qui est issu par définition d'un champ hors-enseignement.

À partir des années 80, un courant méthodologique a permis de poser les premières balises de la prise en compte de l'histoire de vie dans le champ scientifique. (PINEAU : 2005) Dans les années 90, parmi ces associations actives, on retrouve notamment l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF) co-fondée par Gaston Pineau. Celle-ci a été créée en 1991 et a pour vocation de rassembler des chercheurs et des praticiens travaillant sur les problématiques de la recherche biographique avec pour sujet d'étude des adultes en formation et les histoires de vie. Le travail de recherche collectif tend à mettre en valeur le domaine de l'antropoformation, c'est-à-dire les liens entre les histoires de vie et l'éducation des adultes :

Le recours aux histoires de vie n'est pas uniquement envisagé comme une « méthode » de recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation permettant de comprendre les dynamiques complexes à l'œuvre dans les processus de formation des adultes : les démarches de « formation par les histoires de vie » visent à renforcer le pouvoir d'action du sujet sur lui-même et sur son environnement en l'associant à la construction des savoirs produits.¹³³

C'est au IV^e siècle avant Jésus-Christ, qu'on doit à Socrate la première apparition de la maxime « Gnothi seauton » du grec ancien signifiant « Connais-toi toi-même » inscrit sur le

¹³³ Site ASIHVIF : Qui sommes-nous ?, <http://www.asihvif.com/> (Consultée le 30/01/16)

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

fronton du Temple de Delphes. C'est à partir de ce moment-là que l'on s'est penché sur la question de la connaissance de sa nature afin de mieux atteindre la sagesse.

Effectivement, l'introspection par le biais de la maïeutique est la condition d'accès à la connaissance. Les bios socratiques sont les ancêtres des biographies, des autobiographies et donc des approches biographiques. Nous avons assisté à de nombreuses déclinaisons de cette devise tout au long de l'histoire.

C'est au XIX^e siècle que cette pratique entre dans le champ de recherche progressivement abordée dans une perspective qualitative et moins quantitative :

Au XIX^e siècle, le champ de la recherche commence à s'intéresser aux corpus biographiques. C'est dans le courant anthropologique que nous remarquons les premières formes d'analyse de vécus personnels temporels. Le récit de vie est utilisé afin de restituer le mode de vie de populations observées. Les histoires de vie constituent alors un « nouvel espace-temps de la recherche de sens » (Pineau & Le Grand, 2002, p. 34¹³⁴). En Allemagne, le courant du Bildung, visant le développement global de la personne, en tenant compte de ses échanges avec son milieu, donne naissance à la pratique du récit de vie ; le modèle biographique de ce courant se nomme bildungsroman (Delory-Momberger, 2005¹³⁵). Enfin, en sociologie, c'est l'école de Chicago qui utilise en premier lieu le récit de vie pour expliciter des faits sociaux, tels que les changements sociopolitiques des années 1970 (Bertaux, 2003¹³⁶), (BURRICK, 2011 : 11).

Le récit de vie se définit à partir de l'instant où « il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue » (BERTAUX, 1997 : 9). Ce fragment n'est pas forcément recueilli par un chercheur mais il y a récit de vie dès lors qu'une personne raconte des éléments autobiographiques à une autre. Ce dernier a choisi ce terme en référence au terme américain « life story » avec la distinction de l'histoire de vie vécue et le récit :

Daniel Bertaux raconte qu'il a préféré « récit de vie » à « histoire de vie », car ce dernier terme (traduit de l'américain life history), « présentait l'inconvénient de ne pas distinguer entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle pouvait en faire, à la demande d'un chercheur à tel moment de son histoire ». Un peu plus loin, Daniel Bertaux se situe dans le camp des « réalistes », c'est-à-dire de ceux pour qui le récit de vie peut être considéré comme

¹³⁴ Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2002). Les histoires de vie. Paris : Presses Universitaires de France

¹³⁵ Delory-Momberger, C. (2005). Histoire de vie et recherche biographique en éducation. Paris : Economica.

¹³⁶ Bertaux, D. (2003). Les récits de vie. Paris : Nathan Université.

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

constituant une description approchée de l'histoire réellement vécue par le sujet, (MOLINIE, 2011 : 69).

Pour Jean-Louis LE GRAND, cette approche est un procédé global de recueil de récits sans limite temporelle, c'est-à-dire à partir de quelques secondes (LE GRAND Jean-Louis, PINEAU Gaston, JOBERT Guy, 1989). C'est un « récit » adressé à un tiers et non dans une perspective autobiographique : « Contrairement à l'autobiographie, le récit de vie est un récit suscité par une demande extérieure et cette demande est adressée à quelqu'un qui la plupart du temps n'aurait jamais songé à écrire sa propre autobiographie » (DELORY-MOMBERGER, 2003 : 212).

Au contraire, pour Alex Lainé, il s'agit d'un récit oral raconté par son auteur : « Narration des faits temporels qui constituent la vie d'un individu. Dans la plupart des cas ce récit est oral et c'est le sujet dont la vie est relatée qui en est l'auteur » (1998 : 263). Le genre autobiographique tel qu'il a été défini par Philippe Lejeune englobe toutes les formes de récit de vie y compris les biographies langagières : « un récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. » (1975 :14) Dans celui-ci, est mis en lumière le travail de distanciation entre le « je » du récit et « je » narrateur.

Le récit de vie est surtout une méthodologie de recueil de données soit à visée scientifique soit à visée auto-formative : « Deux postures d'écoute de l'altérité se sont fortement différenciées en sciences humaines, autour de la pratique du récit de vie. Cette distinction a d'ailleurs conduit à distinguer une écoute hétéro-formative à visée scientifique et une écoute éducative à visée auto-formative » (MOLINIE, 2011 : 66-67).

Selon le domaine, la méthodologie du récit de vie est différemment employée.

En effet, s'il s'agit du domaine de sociologie ou encore d'anthropologie, nous allons davantage nous intéresser à la production du « récit » alors que s'il s'agit des domaines en sciences humaines, le curseur est davantage orienté vers les modalités de la production du « récit » que sur l'essence de celui-ci : « le fait que ces récits servent à mettre en relation trajectoires individuelles et structures sociales apparaît comme acquis : la fonction des récits de vie est de permettre un recueil d'informations sur le parcours social des enquêtés. »

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

(NOSSIK, 2011 :123) La co-construction du « récit » peut plutôt orienter le récit vers la forme de l'entretien.

Un constat s'impose : ce que l'anthropologie et la sociologie nomment depuis le début du XX^e siècle « récit de vie » n'est pas un récit au sens linguistique du terme. [...] Le « récit de vie » est donc bien un discours fondé sur la structure dialogique de l'entretien. C'est d'ailleurs pourquoi sa diffusion dans diverses pratiques sociales (de recherche, de formation, d'éducation ou d'accompagnement) s'accompagne de la diffusion de s qui en permettent la co-énonciation et en fondent le genre. L'entretien biographique se co-construit en référence à l'histoire du sujet narrateur, dans une relation interpersonnelle avec le chercheur, le formateur et/ou le groupe, (MOLINIE, 2011 : 68-69).

Pourtant, les deux aspects du processus mériteraient notre attention, c'est-à-dire à la fois son recueil et sa mise en mots, qui restent complémentaires du point de vue de la compréhension du sens. Comme pour la pratique des histoires de vie, le récit de vie est transdisciplinaire, à partir duquel il est possible de dégager trois grands courants. Le premier concerne une utilisation comme recueil d'observables, le second étudie davantage le contexte du recueil de ces observables et le dernier sa mise en œuvre dans une insertion professionnelle :

Le premier emploie le récit de vie comme technique de recueil de données dans le cadre de recherches sociologiques et ethnologiques. C'est la perspective développée par Bertaux depuis les années 1970. Ce courant s'étend à la sociologie compréhensive, aux théories microsociologiques et à l'ethnométhodologie. Le deuxième courant concerne des praticiens chercheurs qui sont insérés dans des séminaires d'implication et de recherche tels que proposés par de Gauleja. [...] Le troisième courant est constitué de praticiens chercheurs de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF), mise en place par Pineau, Dominicé et de Villers, (BURRICK, 2011 : 11).

Ces récits de vie ne peuvent pas évoquer la vie du locuteur dans sa totalité telle que pourrait l'être un récit autobiographique. Ils renvoient au passé, leur forme narrative fait écho à certains faits historiques dont il est important de ne pas généraliser l'importance, sans quoi ces données perdent en scientificité.

Il y a donc une grande variété aussi bien niveau littéraire qu'au niveau scientifique dans l'approche biographique comme nous le rappelle Muriel Molinié (2009 : 43) dans le tableau synthétique suivant :

Tableau 1 : Les pratiques biographiques : de l'enquête ethno-sociologique au dispositif éducatif (Molinié, 2009)

Disciplines de Référence	Dispositifs de co-production du récit	Objectifs de l'approche biographique
<p>Anthropologie Sociologie concrète (École de Chicago), Sociologie clinique</p>	<p>Récit de vie oral Entretien compréhensif</p>	<p>Offrir un point de vue synthétique et donner accès aux savoirs locaux</p> <p>Donner une place à l'homme ordinaire dans la production des connaissances.</p> <p>Effectuer un lien entre savoirs (ordinaires et savants) et pouvoir (sur son existence)</p>
<p>Sciences de l'éducation et de la formation Démarches d'accompagnement/Maïeutique</p>	<p>Histoires de vie en formation Biographie éducative Autobiographie raisonnée -Autobiographie réflexive Dispositifs d'accompagnement (validation des acquis par expérience, bilans de compétences)</p>	<p>Reconnaître les savoirs expérientiels et développer le pouvoir de formation de l'homme ordinaire.</p> <p>Considérer l'individu comme producteur de savoirs/savoir-faire versus individu consommateur).</p> <p>S'opposer au behaviorisme en</p>

	<p>Démarche Portfolio</p>	<p>éducation qui diffuse un « prêt-à-porter instrumental » et l'illusion selon laquelle en appliquant telle technique on produira partout et toujours le même effet d'apprentissage chez celui qui subit ce conditionnement (Lainé, op. cit., 1998).</p>
--	---------------------------	--

Pourtant, ce caractère autobiographique est présent dans toutes les approches biographiques : le « je » est sans doute davantage mis en valeur dans les biographies langagières, que nous allons approfondir.

3.2 La biographie langagière

La définition du dictionnaire de la didactique du français langue étrangère met en exergue le syntagme « être historique » afin d'insister sur le caractère historico-dynamique de la biographie langagière :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun, (CUQ, 2003 : 36-37).

Ces différentes articulations s'inscrivent dans la lignée des travaux européens, comme outil de promotion du plurilinguisme, dans lesquels il est conseillé à l'apprenant d'établir sa biographie langagière afin d'articuler les parcours de « vie » et parcours « d'apprentissage » :

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble également témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues » (Molinié (éd), 2006) qui s'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union européenne, (THAMIN ; SIMON, 2011 :19).

La biographie langagière, dans le domaine didactique, a surtout pour objectif d'être révélatrice du niveau d'apprentissage de l'apprenant :

La définition des objectifs et celle des modes de contrôler et d'évaluer comment ils vont être atteints sont indissociables. Le futur apprenant fera d'abord état d'informations sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage. Il conviendra ensuite que le futur apprenant se rende compte du type de sanction qu'il désire ou doit obtenir (RICHTERICH ; CHANCEREL, 1977 : 27).

Le terme « biographie langagière » tel qu'il apparaît dans les textes du Conseil de l'Europe regroupe le parcours langagier mais aussi les expériences de mobilités, ce qui signifie que cela ne se limite pas à l'aspect purement linguistique. Il serait dans ce cadre-là synonyme de biographie « interculturelle ». (THAMIN ; SIMON, 2011 : 21)

Les récits de vie, tout comme les biographies langagières, mettent l'humain (l'adulte, l'enfant, l'apprenant...) au cœur de la formation : il en devient le principal acteur. Effectivement, le principe est de partir de lui, de ses acquis afin de tendre vers des objectifs en fonction du diagnostic de départ. Il s'agit de faire surgir ce qui n'est pas visible au premier abord et d'approfondir les investigations du chercheur ou de l'enseignant. Les récits de vie tout comme les biographies langagières ont un « rapport d'inclusion narrative » (THAMIN, SIMON, 2011 : 22) c'est-à-dire que dans les deux cas il s'agit de la narration d'un récit d'expériences vécues à la différence que pour les biographies langagières il y a la prise en compte du répertoire langagier dans son « environnement sociohistorique du biographe » (THAMIN ; SIMON, 2011 : 22).

Il est possible d'évoquer sa biographie langagière au sein des récits de vie : il s'agirait donc d'un zoom plus précis sur la thématique de l'histoire des langues du biographe. Parallèlement

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

à cela, par le biais de celle-ci il est possible de faire une autoévaluation explicite sur son propre récit :

Un point important évoqué est celui de l'autoévaluation des apprenants de leurs compétences linguistiques, y compris en langue cible. Autoévaluation qui passe par un travail sur leurs représentations de ces mêmes compétences et qui, par la suite, conscientise l'apprentissage et le rend plus efficace. Il est également question de posture réflexive de l'apprenant sur son propre parcours formatif et linguistique, (THAMIN ; SIMON, 2011 : 20-21).

Les termes de « récit » de vie, « histoire de vie », renvoient au passé avec bien entendu un lien avec le présent. Les biographies langagières sont centrées sur le présent, elles s'actualisent tout en gardant un caractère globalisant sur le récit ou l'histoire des expériences passées, que ce soient des récits oraux ou des histoires :

Histoire et récit de vie ou histoire et/ou récit de vie. Le verbe raconter est rattaché à ces termes et le passé s'y retrouve aussi. Cependant, on raconte une histoire mais on ne raconte pas un récit. Le fait même de faire le récit de...constitue le fait de raconter. Il est cependant intéressant de savoir que le mot histoire était pris au sens de raconter vers 1410 et qu'il est emprunté « au latin *historia* « récit d'évènements racontés » [...] »¹³⁷. La dimension temporelle du mot histoire apparaît au XVII^{ème} siècle, c'est à cette période « que sont attestés le sens de « mémoire que la postérité garde du passé » (1648) »¹³⁸, (LEHOUX, 2011 :4).

Elles naissent d'une continuité historique et de la transposition des biographies dans le domaine professionnel et éducatif :

Dans le prolongement de la *Biographie recherche* allemande, elle travaille pour faire du biographique un espace de recherche transdisciplinaire dans les sciences humaines et sociales. Avec en plus l'héritage de l'école de Chicago du début du 20^{ème} siècle, cet espace a des ancrages historiques et culturels profonds et variés [...]. La biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel, (PINEAU, 2005 : 9).

Elles revêtent des objectifs socio-didactiques, c'est un outil dont les bénéficiaires peuvent toucher à la fois le chercheur et la personne interrogée : une co-réflexibilité sur des biographies

¹³⁷ REY, Alain (sous sa direction), 2006, Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Dictionnaire Le Robert, (1^{ère} édition : 1992).

¹³⁸ Ibid.

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

langagières qui sont issues d'un certain type de conceptions, de représentations et d'attitudes qui vont forcément influencer les pratiques langagières :

Cette démarche interactive permet donc de retracer les différents moments, les lieux et les moyens qui ont mené un individu à rencontrer, s'approprier et reconstituer son répertoire langagier. En effet, il s'agit d'un répertoire en perpétuelle expansion qui est tributaire de l'environnement, des contacts et des capacités du sujet, (MENGUELLAT, 2012 : 154).

C'est donc un support concret de conscientisation de phénomènes sous-jacents mais pourtant très opérants. (KILANGA MUSINDE, 2006 : 126). D'ailleurs, selon Julien Kilanga Musinde la bio graphie langagière ne définit pas uniquement le bagage langagier des apprenants mais également de comprendre les influences et les effets de cette composition langagière et les pratiques d'utilisation de leur différente langue :

La biographie langagière (qui retrace l'itinéraire d'acquisition des langues d'un locuteur plurilingue), nous permet de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact pouvant déboucher sur la diversification de celles-ci et –pourquoi pas ? - devenir une menace pour la survie de certaines d'entre elles dans l'espace étudié. [...]Il suffit de considérer les manipulations que les locuteurs font des matériaux linguistiques dans ce contexte : le choix de langue dans une circonstance donnée, la conscience d'une langue dominante ou d'une langue passive, l'alternance codique ou le mélange codique, (2006 :95).

Les biographies offrent l'opportunité de mettre en évidence ces phénomènes en servant de passerelle entre les théories et la pratique : « l'approche biographique constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens parfois / souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre » (THAMIN ; SIMON, 2011 : 24). Cette approche biographique a été synthétisée dans le tableau suivant de Muriel Molinié qui illustre les dispositifs de co-production du récit et leurs objectifs de développer des compétences linguistiques et culturelles :

Tableau 2: L'approche biographique et l'éducation plurilingue (Molinié, 2009 : 46)

Discipline de référence DLC	Dispositifs de co-production du « récit » -Correspondances (écrites, audio, vidéo) -Journaux de bord d'apprentissage -Biographies et Histoires langagières	Objectifs de l'approche biographique -faire prendre conscience aux enseignants de la réalité plurilingue. Problème de manque de conscience des enseignants face à la situation plurilingue

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

	-Démarches portfolio	des élèves. Les biographies langagières deviennent un outil important pour travailler avec eux sur une prise de conscience de la variété. - <i>faire travailler les apprenants</i> sur leur répertoire linguistique, sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres.
--	----------------------	---

C'est un support de travail sur différents niveaux : en premier lieu, un travail compréhensif du processus d'appropriation des langues, en second lieu, un travail réflexif de conscientisation portant sur les représentations et enfin une visée didactique permettant de mettre en relation ces perspectives socio-discursives :

La biographie au sens où je l'entends ici n'est pas la simple évocation d'une vie ou même d'un récit de vie mais la mise en perspective sociale et historique de parcours concrets d'individus concrets[...] J'entends pour ce qui concerne mon propos ici la biographie comme l'analyse des rapports dialectiques, c'est-à-dire des rapports à la fois d'unité et de contradictions, d'interactions permanentes entre la singularité profonde des individus et de leurs parcours et les déterminations économiques et sociales à l'œuvre dans la construction de leurs vies, (ADAMI, 2009 : 10).

Par conséquent, à notre niveau ce type de biographie permet d'être à la fois un outil didactique et d'enquête dans la mesure où il permet d'explorer le passé des apprenants dans un cadre didactique. De ce fait, Muriel Molinié distingue deux types objectifs l'un « extrinsèque » et l'autre « intrinsèque » tous deux liés au travail sur les approches biographiques : le premier s'adapte aux objectifs de l'apprenant, le second permet d'enclencher une (co) productive qui peut avoir des visées didactiques auto-formatives :

Premièrement, des objectifs *extrinsèques* à l'autobiographie. La sollicitation de données biographiques est alors justifiée par des finalités de type évaluatif. Par exemple, on cherche à connaître le curriculum d'un apprenant afin de lui proposer un parcours de formation qui corresponde le mieux à son « profil » et à ses compétences. Ou encore, on questionne l'étudiant à partir d'une grille d'items afin de discerner ses besoins et le placer dans le groupe de niveau qui lui correspond. Un second type d'objectif sera qualifié d'*intrinsèque* à la (co)production des récits et discours autobiographiques des apprenants, (MOLINIE, 2009 : 40-41).

La mise en application en classe de différentes approches biographiques telles qu'un portfolio contextualisé donnera l'occasion de réfléchir aux moyens d'articuler parcours de socialisation et parcours langagiers.

3.3 Lien entre le Portfolio Européen des Langues et les Portfolios contextualisés

Le concept de portfolio est à l'origine un outil utilisé dans le domaine artistique. Il se compose de certaines réalisations de l'artiste : c'est une trace écrite de son cheminement artistique. Récemment, ce concept a été transposé dans le domaine scolaire avec pour objectif de stimuler l'apprentissage, de reproduire le parcours d'apprentissage formel et informel de tous les types d'apprenants en jouant le rôle de témoin. Cette importance de l'actualisation est également commune au travail mené au niveau des histoires de vie ou des biographies langagières puisque rien n'est fixé par avance, tout peut évoluer : « Selon le moment de l'investigation, le « biographé » construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt » (PERREGAUX, 2006 : 84).

Au sein des biographies langagières, on constate également, comme c'est le cas pour les histoires de vie, qu'il existe une articulation entre les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissage » (MOLINIÉ, 2006). Ces différentes approches, comme les récits de vie et les biographies langagières peuvent être englobées au sein d'un portfolio contextualisé. Le portfolio tire son origine du curriculum vitae (CV), document incontournable dans toute recherche d'emploi dont le contenu porte sur les expériences professionnelles, le parcours scolaire, les langues et leur degré de maîtrise, les loisirs. Toutes les expériences sont valorisées y compris dans le domaine du bénévolat. Actuellement, de nombreux sites proposent de mettre en ligne les CV (LinkedIn, Do you buzz....) afin que les recruteurs puissent contacter directement les profils intéressants. Ces profils doivent être les plus détaillés possibles dans la mesure où les périodes « vides » sont sujettes à des interrogations. C'est donc à la fois un outil de valorisation pour les demandeurs d'emploi mais également un instrument de profilage et de sélection pour les professionnels.

Les Portfolios européens des langues(PEL) s'articulent autour de trois parties, à savoir :

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

- une biographie langagière et un passeport des langues permettant aux apprenants d'y répertorier leurs connaissances, expériences linguistiques et culturelles ;
- une grille d'auto-évaluation incluse dans cette dite biographie les invitant à réfléchir à leurs apprentissages et les stratégies qu'ils peuvent mettre en place ;
- un dossier personnel dans lequel l'utilisateur peut consigner des travaux.

D'ailleurs, nous retrouvons la même structure au sein du Portefeuille de compétences mis en place depuis 2016 par l'OFII.¹³⁹ Toute forme de structuration est bien entendu à faire évoluer dans le cadre d'un portfolio contextualisé car, comme son nom l'indique, le but est de l'adapter en fonction du public-cible.

Dans notre contexte d'utilisation, le passeport des langues a été intégré à la biographie langagière. Quant aux grilles d'auto-évaluation, elles furent créées selon les objectifs d'examen, reprenant une grande partie des descripteurs des grilles consacrées à la préparation du DILF. La grille d'auto-évaluation est importante car elle permet à l'apprenant de mesurer son niveau, de valoriser ses compétences. Le répertoire linguistique devient donc un lieu de réflexion, mais aussi un tremplin pour l'apprentissage qui peut s'ouvrir sur d'autres horizons, d'autres trajectoires, en enrichissant ainsi le parcours. L'essentiel est d'adapter ces parties à chaque apprenant et ses objectifs.

Chaque formateur peut créer son propre portfolio contextualisé et une version mise en place pour un public spécifique ne sera donc pas nécessairement adaptée à l'ensemble des publics migrants adultes en secteur associatif. Il n'est pas exclu de conserver « l'esprit des démarches PEL » qui se base sur un principe commun, celui de valoriser chaque compétence, chaque langue, chaque expérience culturelle. L'ensemble des compétences serait ainsi pris en compte, et non uniquement la dimension « langagière ».

Effectivement, l'objectif était, au cours de cette recherche, de tenter d'analyser différents procédés issus des approches biographiques au sein d'un portfolio contextualisé auprès d'un public migrant adulte en milieu associatif.

¹³⁹ Annexes, série 2, Document 5 : Portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, 5.3 Portefeuille Européen des Langues (OFII).

Chapitre 3 : Des biographies langagières aux démarches biographiques

Ce portfolio sera le témoin d'une auto-réflexion sur un apprentissage appuyée sur des connaissances et des expériences linguistico-culturelles afin d'ouvrir sur des dimensions variées (langagières, interculturelles, psycho-sociales...). Certes, le portfolio peut jouer ce rôle actionnel mais il me semble que de nombreux enseignants en milieu associatif, ne souhaitent pas s'expérimenter à de nouveaux outils, étant donné le caractère urgent des besoins des apprenants. Ils préfèrent donc se baser sur des outils et des méthodes qu'ils ont l'habitude d'utiliser tels que la méthode Gattegno¹⁴⁰ plutôt que prendre le risque par exemple de s'appuyer simultanément sur la langue du migrant et la langue française.

Dans cette définition du plurilinguisme, le niveau de maîtrise des langues en question n'est nullement pris en considération, ce qui me semble capital et est d'ailleurs en concomitance avec la logique du portfolio contextualisé, devenant ainsi un passeport linguistique vivant, ouvrant sur une conception d'un apprentissage plurilingue, parallèle à l'apprentissage d'une langue : « Il se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe et de l'acteur social » (THAMIN ; SIMON, 2010 : 1).

Il est indéniable que l'intérêt principal du plurilinguisme est de permettre, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, de ne pas écarter les autres langues au profit de celle-ci mais au contraire d'utiliser son bagage linguistique pour faciliter son apprentissage.

Le patrimoine linguistique, quel qu'il soit, a sa place dans un enseignement plurilingue : un potentiel qui ne demandera qu'à se développer dans le futur de l'apprenant. Cette définition au sens large du plurilinguisme proposée par le Conseil de l'Europe est porteuse d'optimisme en se refusant à une vision élitiste du plurilinguisme. L'enseignement du français en France ou par extension l'enseignement des langues en Europe entre dans une politique de plurilinguisme/bilinguisme.

¹⁴⁰ Annexes, série 1, document 3 : Eléments de la situation d'intervention, 3.4. Présentation de la formation : pédagogie Gattegno.

Conclusion

Au cours de ce troisième chapitre, nous avons pu mettre en lumière les bénéfices théoriques que permettait le fait d'avoir un travail à partir des biographies langagières articulant l'ensemble des dimensions des trajectoires migratoires des apprenants : ce qui vise à mettre en valeur leur continuité et leur actualisation. La mise en place de portfolios contextualisés s'appuyant sur des approches biographiques à visée d'insertion avec des objectifs professionnels pourraient dans une perspective Française sur objectif spécifiques conjuguer les objectifs professionnels et linguistiques.

Ainsi, cette recherche tente de confronter des apprenants issus du public migrant adulte en milieu associatif aux approches biographiques dans une perspective exploratoire, c'est-à-dire dans une logique de découverte. Nous avons d'emblée conscience que confronter les apprenants aux approches biographiques risquerait de déstabiliser certains et également de ne pas répondre à leurs attentes. Par ailleurs, ces démarches requièrent un travail régulier dont les bénéfices d'intégration sociale, d'insertion professionnelle et de didactique ne se feront par conséquent que sur du long terme, ce qui peut être problématique compte tenu des caractéristiques instables des publics migrants.

C'est pourquoi, à travers ce quatrième chapitre nous allons évoquer les particularités de l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de Lyon. Notre enquête de terrain (*Cf. partie 2 : Chapitre 5 : Méthodologie de recherche*) met en évidence la complexité de la situation d'intervention du public-cible qui peut être confronté dans son apprentissage de la langue française à différentes pédagogies et diverses conceptions de l'apprentissage. Nous avons noté le point que les associations, les organismes de formations ne prônent pas les mêmes objectifs, toutefois nous remarquons que toutes ces actions linguistiques menées auprès des migrants adultes en contexte associatif sont au service du développement de la socialisation mais les compétences linguistiques intervenant en second plan. La socialisation en vue de l'intégration devrait être un processus interactif, un processus de confrontation et non à sens unique comme le veut l'intégration. Est-ce cela que l'on entend par « intégration » ?

Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur les objectifs des participants ; puisque l'intégration nécessite un échange réciproque, n'est-ce donc pas aux migrants de s'intégrer ? Une aide peut être proposée mais l'objectif ne saurait en aucun leur être imposé.

Chapitre 4

Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

La formation dans le milieu associatif se distingue nettement des centres de formations privés notamment au niveau des objectifs fixés. En effet, une des figures emblématiques de la formation linguistique présente dans un certain nombre de quartiers et de cantons est le centre social. Au-delà de l'aspect matériel ces structures polyvalentes, sont surtout porteuses d'un projet national qui s'appuie sur un territoire local.

Tout d'abord, ce projet est l'investissement des habitants : c'est un espace qui leur est dédié et chaque élément du centre s'articule autour d'eux. Chaque acteur apporte un peu de lui-même, avec ses capacités, ses spécificités qui contribuent à la richesse des centres sociaux. On peut toutefois noter que les objectifs des pionniers des centres sociaux étaient au départ, très idéalistes, voire utopiques : « L'objectif est une société où chacun apporte à la tâche commune, où chacun a sa place et se sait responsable avec les autres du bien-être général. Tous ont quelque chose à apporter. Et tous, quelle que soit la valeur de l'apport des uns et des autres, sont partenaires d'une égale dignité foncière » (DURAND, 1996 : 44).

4.1 Objectifs de « socialisation »

Pour les centres sociaux, les objectifs de socialisation ont lieu dans des ateliers et non sous forme de « cours » et sont clairement définis. Ils précisent explicitement ne pas être des écoles de formation mais préfèrent orienter davantage leurs objectifs vers l'accompagnement et le conseil aux personnes migrantes, les aider dans leur démarche d'intégration : il s'agit donc d'un apprentissage dans tous les sens du terme.

Ainsi, leur champ d'action est d'être au plus près de la vie quotidienne des habitants, de leur apporter leur soutien. Leur action se base sur le principe du bénévolat avec une grande place accordée à la formation des bénévoles afin de pas négliger les besoins linguistiques des apprenants. La position actuelle de cette institution lui permet notamment d'avoir un champ de vision privilégié sur la réalité quotidienne des Français au sein de notre société.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Par conséquent, ils ont pour mission d'accompagner tous les types de projets dans la mesure du possible selon leurs moyens, à savoir financiers et humain : nombre de bénévoles à leur disposition. Or, en cette période actuelle qualifiée de « turbulences » (DURAND, 1996 : 44), les financements sont souvent menacés car accordés suite à certaines directives et sous certaines conditions qui n'ont plus lieu d'être. Le souci des financements prend souvent le dessus sur l'intérêt des « apprenants ». D'où l'importance du bénévolat, de cette notion d'entraide dans ce type d'institutions car les financements ne sont pas toujours assurés. Et cela est également valable pour la majorité des associations dont les principaux financements proviennent de l'État (par exemple : la CAF qui est un partenaire historique des centres sociaux).

Par ailleurs, cela illustre le rôle de l'État qui se révèle de plus en plus prépondérant dans l'apprentissage du français du public migrant et qui peut se matérialiser par une amélioration de sa situation dans le cas où des solutions à l'égard de ses difficultés sont proposées.

À l'heure actuelle, le centre social et socioculturel est une porte associative ouverte sur chaque quartier mais comment est donc née cette institution ? Comment a-t-elle pu évoluer ? Quels sont les avantages, les difficultés de ce statut social particulier ? Que signifie le syntagme centre social ? Que cela implique-t-il ? Comment est-il possible d'obtenir le titre de centre social et socioculturel ? Les centres sociaux répondent à un projet fédéral, une conception de la société, un système de valeurs, quelles sont donc leurs visées et afin de servir quels buts ? Pour répondre à ces interrogations, nous commencerons par nous intéresser aux circonstances de la naissance de cette institution, puis son évolution historique, ses missions et les financements sur lesquels elle peut s'appuyer.

Un centre social se définit comme étant une association de proximité au service de ses habitants et appuyé par un réseau de compétences professionnelles c'est ce qui est indiqué dans charte de la Fédération du Rhône des centres sociaux :

Un centre social est une association de proximité gérée par des habitants engagés avec le concours de professionnels parties prenantes du projet. Cette association a pour objectifs, pour tous les habitants, d'améliorer la qualité de leur vie quotidienne, de faire entendre leur parole et de soutenir et promouvoir la prise de responsabilité dans la vie sociale. A partir de l'analyse de son environnement et en adaptant sa pratique, il construit son projet, assure des services et

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

mène des actions, garantit l'existence d'un espace de rencontre et d'échange, repère et soutient les initiatives, développe des partenariats. ¹⁴¹

Le but de cette charte est effectivement d'explicitier plus clairement ce qu'est un centre social car comme nous le souligne le délégué-membre :

On voulait pouvoir dire de manière assez simple ce qu'est un centre social parce que ce n'est pas si simple que cela, l'air de rien, l'appellation centre social est trompeuse cela laisse parfois penser que c'est pour des personnes en difficultés sociales et économiques alors que c'est pas le cas, c'est ouvert à tous même s'il y a une attention particulière à ceux qui sont davantage en difficultés. ¹⁴²

La fédération elle-même est financée en partie par la cotisation de ses membres (presque 50%) soit pour 2008 à peu près 451 000 euros, 100 000 euros de la CAF qui est le partenaire historique et solide et l'Etat, le Conseil général : 25 000 euros chacun. Pour la fédération, ces financements sont durables, assez sécurisés mais « la source d'inquiétude est que ces aides n'augmentent pas » alors que les charges et le coût de la vie augmentent. Toutefois, les situations sont variables : certains centres sont vraiment dans des conjonctures difficiles car les subventions ne sont pas ou pas assez renouvelées.

Dès lors, la fédération, nous explique qu'il n'y a qu'une seule issue, effectivement « le seul levier que l'on puisse faire c'est un travail de veille sur les financements et si cela s'avérait à un moment donné utile, une espèce de fonction d'alerte en direction des différents partenaires financiers du centre. »¹⁴³ Ainsi, les partenaires sociaux face à la conjoncture économique actuelle ne semblent pas capables de bénéficier d'une large manœuvre :

C'est difficile parce que tout le monde a aussi conscience que l'argent public est contraint c'est-à-dire que moi j'ai pu rencontrer ou les centres sociaux ont pu rencontrer des élus locaux, des élus municipaux qui disent ce que vous faites est tout à fait intéressant, il n'y a pas de

¹⁴¹ Annexes, série 2, enquête situationnelle document 3 : éléments de la situation d'intervention, , 3.2.Charte de la fédération du Rhône intitulée « Notre philosophie ».

¹⁴² Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

¹⁴³ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

problème, on en reconnaît l'intérêt, l'utilité mais nous, au niveau de la ville on n'a pas forcément là les moyens de vous soutenir davantage »¹⁴⁴.

Par ailleurs, le Conseil général du Rhône possède un soutien économique en volume plus faible par rapport à d'autres Conseils généraux dans d'autres régions, c'est peut-être un partenaire qui aurait la possibilité d'augmenter son aide. À l'inverse, les CAF du Rhône soutiennent très bien la ville de Lyon mais tout cela nous explique-t-il : « c'est des choix politiques, un moment donné c'est le choix du Conseil général d'affecter ses fonds de telle ou telle manière. »¹⁴⁵ L'État et quelques collectivités locales aident ponctuellement les centres sociaux, mais pour ne pas devenir un instrument politique, ces derniers recourent également à une part d'autofinancement par les membres et par certaines prestations payantes. Toutefois, le véritable financement régulier depuis la création de la Fédération jusqu'à l'heure actuelle est celui de la CNAF.

En effet, c'est en 1971 que la CNAF met en place une politique d'agrément déléguée à chaque CAF dans la volonté de soutenir un projet social. En 1995, la CNAF va renforcer ses liens avec les centres sociaux avec la contractualisation d'objectifs à atteindre.

En 1998, la CNAF met en place une prestation intitulée « animation collectives familles », car ce qui est essentiel aussi bien pour la CNAF que la Fédération, est tout ce qui s'articule autour de la famille, c'est-à-dire l'éducation des enfants, les équipements et services liés à la famille, les prestations sociales et médicales. Cependant, seule une partie des financements est accordée aux centres, le reste est à la charge de chaque centre social. La procédure d'agrément de la CNAF et celle d'agrément de la Fédération à un centre social sont deux procédures totalement différentes :

Les deux procédures obéissent à des logiques différentes. L'une relève d'une réglementation fixant les conditions d'exercice d'un droit. L'autre obéit à la liberté d'association : chacun est libre d'adhérer ou non à une fédération, et celle-ci est libre d'admettre dans son sein qui elle veut en fonction de ses règles propres, (DURAND, 1996 : 123).

¹⁴⁴ Ibid

¹⁴⁵ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Pour obtenir l'agrément de la CAF, les centres sociaux doivent suivre cette procédure :

La caisse, pour chaque centre candidat, fournit à la CNAF un dossier comprenant : -une « fiche d'identification du centre social ». C'est la réponse au questionnaire de trois pages : elle permet d'établir que l'équipement candidat répond bien aux critères d'un centre social et qu'il possède ce qui « matérialise » la fonction de coordination et d'animation globale (ses organes en quelque sorte). -un budget du poste correspondant à la fonction. Une note précise ce qui doit entrer dans ce budget spécifique, en attendant la circulaire et les plans comptables... qui n'arriveront qu'en 1980, (DURAND, 1996 : 123).

Les autres financeurs sont les Caisses de mutualité sociale agricole (CMSA) pour les mêmes raisons que pour la CNAF, les communes, certains Conseils généraux et régionaux notamment en apportant leur aide par rapport à des objectifs d'insertion, de protection de l'enfance et également dans les services de l'Etat jeunesse et sports, actions sanitaires et sociales, action culturelle qui parfois cofinancent certaines missions des centres sociaux ailleurs, les membres de chaque conseil d'administration de chaque centre sont pour la grande majorité des habitants du quartier. Environ 70 % des centres sociaux sont gérés par une association loi 1901, il arrive que la CAF ou la MSA cogèrent des centres sociaux. Les financements qui sont variés restent donc assez difficiles à obtenir et possèdent une garantie de vie limitée. Justement, face à ce manque de garantie des financements, un réseau de partenariat s'est progressivement mis en place d'une part entre les habitants et les professionnels et d'autre part, par une collaboration étroite entre les professionnels c'est-à-dire avec les différents acteurs politiques, les institutions nationales.

Cette coopération s'explique par la prise de conscience que pour mieux comprendre la société actuelle et par conséquent répondre à ses besoins, il est nécessaire de travailler en partenariat. Cela se vérifie d'autant plus compte tenu du contexte de crise économique et sociale que nous subissons actuellement.

De plus, cette collaboration permet une vision plus globale sur notre société et facilite l'échange de savoir-faire entre les différents collaborateurs. Cela permet en définitive de prendre en considération davantage de facteurs et d'établir un diagnostic plus pertinent afin de mieux anticiper, par exemple, les futurs besoins des habitants. Cela est d'autant plus vrai face à des situations de plus en plus complexes et hétérogènes ; il s'agit donc de répondre de manière plus personnalisée aux diverses demandes des habitants, ce qui constitue la finalité du projet fédéral des centres sociaux. La participation des habitants est primordiale et celle-ci

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

peut prendre de multiples formes. En effet, ils peuvent participer aux diverses activités comme ils peuvent être à l'initiative de celles-ci, ils peuvent devenir administrateurs, participer à des réflexions sur leur territoire afin qu'aucun habitant ne se sente écarté. Cela reflète le fédéralisme du centre car les habitants peuvent devenir militants et par conséquent s'investir au maximum.

Effectivement, en 1922, a été mis en place un système fédéral avec la création de la Fédération des Centres sociaux et socioculturels de France (FCSF) qui sera reconnue d'utilité publique en 1931. Les premières fédérations ont encouragé les autres centres à créer d'autres fédérations locales. S'est alors créé un réseau avec la FCSF, les unions régionales, les fédérations départementales et enfin les centres sociaux. La notion de fédéralisme fait partie intégrante des caractéristiques majeures des centres sociaux. Le fédéralisme permet au-delà de la reconnaissance administrative de lier solidairement et solidement les centres sociaux entre eux et de les lier à un certain nombre de valeurs afin qu'ils puissent se rencontrer, échanger et faire avancer ce projet dans sa concrétisation.

Ainsi, chaque centre est indépendant et peut fournir un travail local mais reste au service d'une activité fédérale indépendante du centre et vecteur commun à tous les centres sociaux. Ce fédéralisme se traduit chez les Fédérations des centres sociaux par des fonctions de représentant national ou régional, de soutien financier, d'information, d'accueil des nouveaux centres basés donc sur un projet militant. Sur plus de 2000 centres sociaux agréés par la CAF, 1000 ont adhéré à la FCSF : ce réseau fédéral compte plus de 20000 salariés et 36 000 bénévoles. Dans ce système, les Fédérations des centres sociaux ont également pour but d'animer un réseau associatif et à l'intérieur de celui-ci de jouer un rôle de médiateur, de conseiller, d'arbitre, d'accompagnateur et de soutien aux nouveaux centres car ce réseau, rappelons-le, possède un point de vue externe et global qui peut être plus lucide qu'un point de vue local. Ce fédéralisme s'appuie surtout sur une démocratie participative où chaque membre est un acteur à part entière et a donc un impact.

De plus, le système fédéral a trois orientations majeures qui sont les fils conducteurs du projet fédéral, à savoir :

-Défense, illustration et conception d'un projet : qui vise à consolider les bases démocratiques entre les centres et la solidarité inter-centres ;

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

- Renforcement de la qualité exigeante du travail opéré par le développement de l'engagement au projet fédéral ;
- Recherche active et maintien de partenariats, associatifs ou non, entretien de relations institutionnelles, recherche de nouveaux financements...

Enfin, la plus grande manifestation du fédéralisme est le militantisme essentiellement constitué au départ par la classe bourgeoise, progressivement remplacée par la classe ouvrière, les classes moyennes et le monde rural, comme le note Robert Durand : « Monde ouvrier, nouvelles classes moyennes, monde rural s'engagent donc dans ce champ d'action qui est aussi celui des centres sociaux. Ils constituent vite l'essentiel des forces militantes qui l'irriguent – alors que les personnes issues de l'aristocratie et de la grande bourgeoisie disparaissent ou se perdent dans la masse » (1996 : 126).

Ce sont ces habitants qui vont s'approprier les centres sociaux et développer l'association même s'ils ne sont pas les uniques décisionnaires. Ce qui leur permet cette appropriation est ce qu'on appelle le principe d'animation globale qui autorise le développement d'une démarche participative, aussi importante que le fédéralisme. La fonction d'animation globale ou plus précisément le syntagme « animation globale » est courant dans la terminologie des centres sociaux qui se définit par le fait de répondre aux besoins du centre, de la population locale et de l'intérêt général, quel que soit le projet de l'habitant qui sera mis en pratique grâce aux capacités d'un bénévole. Cette dénomination émerge dans les années 1960-1970 pendant la période dite des Trente glorieuses.

Néanmoins elle apparaît dans un contexte de multiplication de syndicats, d'associations, de mouvements politiques séparant d'un côté « animation » et de l'autre « action sociale globale ».

Pour les militants, la notion d'« animation » était nécessaire à cette nouvelle société de consommation afin de réduire la passivité des consommateurs français notamment au niveau de leurs loisirs. Un des concepteurs de cette notion d'animation est Henri Théry qui a été l'un des directeurs de la FCSF pendant onze ans. Il souhaitera que les centres sociaux deviennent, au-delà des activités qu'ils proposent, des lieux de développement de la vie sociale des habitants. D'après ce dernier, l'animation permet :

De se mettre au service de [la] liberté [des hommes], d'aider, de faciliter, de rendre possible certaines éclosions. Il faut permettre à des virtualités de se révéler et de s'accomplir, à des processus de se développer (...) Animer, c'est susciter ou activer un dynamisme qui est tout à

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

la fois biologique et spirituel, individuel et social ; c'est engendrer un mouvement qui passe par l'intérieur des êtres et donc par l'intérieur de leur liberté, (THERY H, GARRIGOU-LAGRANGE M, 1966 : 14).

Pour ce qui est de la seconde notion, à savoir l' « action sociale et globale », elle est née dans le secteur de l'aide sociale se rapprochant de très près de la vie des centres sociaux, mais en rupture avec l'aide sociale habituelle. En effet, l'action globale a pour but d'aider les plus démunis, leur donner les outils pour être autonomes et prendre en main les clés de leur existence. Lorsque l'on parle d'action globale, cela signifie que l'on prend en compte l'ensemble des individus dans leur globalité (milieu, origine, âge, territoire...) c'est-à-dire qu'aucun enjeu économique, social, politique n'est écarté. Dès lors, au moment de la reconnaissance de la Fédération comme institution d'utilité publique, ce syntagme « animation globale » est apparu comme le récapitulatif de ces deux notions.

Par ailleurs, la fonction d' « animation globale » est reconnue comme telle et devient une fonction avec un budget attribué. Elle permet en somme de rendre compte de la polyvalence des centres sociaux qui s'adaptent à la vie quotidienne des habitants dans leur globalité et non dans une juxtaposition d'activités et d'actions sans rapport les unes avec les autres. La meilleure synthèse des valeurs et des buts de la Fédération réside dans la Charte des centres sociaux¹⁴⁶ mise en place par la FCSF, adoptée le 17-18 juin 2000 à Angers.

Effectivement, les membres de la Fédération y réaffirment leur conception des centres sociaux et socioculturels à savoir celle de porter en elle trois valeurs fondatrices : la dignité humaine, la solidarité et la démocratie. La première valeur « dignité humaine » signifie l'accueil de tous quelles que soient leurs croyances religieuses ou morales dans un rapport d'égalité totale. La seconde valeur insiste sur les notions d'entraide, d'échange et de partage dans l'espoir de réduire l'individualisme et le communautarisme. La démocratie constitue la dernière valeur regroupant les deux premières, une démocratie dite « participative » permettant aux habitants de participer de manière active à la vie sociale, culturelle et politique car elle a une incidence directe sur leur vie quotidienne et locale. Pour mettre en pratique ces valeurs, on relève deux étapes dans l'action :

¹⁴⁶ Annexes, Les centres sociaux et socioculturels, Charte de la fédération du Rhône intitulée « Notre philosophie ».

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

- Premier temps : « l'élaboration de l'action » signifiant que le projet se donne tous les moyens d'actions, y compris le partenariat ;
- Deuxième temps : « la conduite de l'action » par participation qui se retrouve d'ailleurs dans l'esprit de « l'animation globale », la polyvalence d'actions et la responsabilité de la part des centres sociaux et socioculturels. Enfin, la charte se clôt par l'engagement fédéral qui, comme nous l'avons vu, revêt une importance considérable pour la FCSF. En s'engageant, les centres sociaux se fédèrent autour d'un projet social qui tente de mettre toutes les chances de leur côté y compris en revendiquant leur capacité politique, tout en préservant leur « indépendance fédérale ».

Après avoir abordé l'évolution des centres sociaux et socioculturels, la création de la FCSF et ses valeurs, nous allons analyser l'impact des centres dans la région du Rhône, en particulier concernant le Français langue étrangère et seconde.

Pour ce faire, nous tenterons de faire le point sur les diverses activités qu'ils proposent dans la région, le rôle de la FCSF du Rhône et l'apprentissage du français suite à une série d'interviews d'intervenants, d'administrateurs salariés ou bénévoles, dont les propos seront mis en évidence par les caractères italiques.

Nous allons d'ailleurs commencer par une mise au point sur la Fédération des centres sociaux du Rhône à travers un entretien d'un de ses membres.

4.2 Fédération des centres sociaux du Rhône

La fédération du Rhône est constituée d'une équipe de cinq ou six personnes dont trois délégués. Il faut savoir que certains départements n'ont pas de Fédération départementale ; elles ont parfois des fédérations régionales comme en Bretagne, comme nous le souligne le délégué de la Fédération du Rhône :

les réseaux ne sont pas structurés de la même manière dans toute la France mais le plus classique, le modèle « le plus répandu c'est une fédération départementale et il y a une

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

fédération nationale et dans quelques régions il y a des unions régionales, des fédérations régionales.¹⁴⁷

Autre caractéristique de la Fédération, elle n'a pas de fonction de direction auprès des centres sociaux. En effet, aucun centre social et socioculturel n'est géré par la Fédération, chaque centre est autonome et une des particularités du Rhône est que tous les centres sociaux sont associatifs. Les principales missions sont donc d'animer et d'avoir des fonctions de représentation. Parmi les centres sociaux du Rhône, 76 sur les 78 sont adhérents, ce qui n'est pas obligatoire :

Le Fédéralisme s'organise au niveau départemental et national autour d'une charte (...) donc cela suppose que les centres qui adhèrent se retrouvent dans cette charte et s'engagent à la respecter, c'est cela qui lie, qui nous rassemble. Sur le Rhône, on a une « petite déclinaison départementale » par rapport à la charte nationale, de cette charte intitulée « Notre philosophie ».

Toute demande d'adhésion est étudiée par le conseil d'administration de la fédération et c'est l'assemblée générale qui statue sur les adhésions (...) L'AG qui valide les demandes d'adhésions, c'est un peu l'entrée dans la famille qui est décidée par l'ensemble de la famille.

»¹⁴⁸ La principale condition,

c'est essentiellement la charte mais après il y a toujours un temps de rencontre et d'échange c'est-à-dire qu'on va quelques administrateurs, les témoins délégués aller voir le centre social, l'association qui demande à adhérer, il y a un échange pour comprendre ce qu'attend l'adhérent potentiel, ce qui le motive dans sa démarche d'adhésion : les attentes particulières qu'il pourrait avoir, on explique ce qu'est la Fédération ce qu'elle fait pour voir si il n'y a pas de malentendu, si on est bien en phase ; après, c'est le conseil d'administration qui est souverain dans ses décisions d'accepter ou pas, en tout cas de soutenir cette demande.¹⁴⁹

¹⁴⁷ Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Après avoir adhéré, les centres sociaux doivent verser une cotisation. Il existait autrefois des financements du Conseil général, mais ils ont disparu :

On préfère avoir un lien de sens et d'engagement réciproque plutôt qu'un lien qui serait essentiellement motivé par l'argent. » Il s'agit donc d'une adhésion à un projet, des valeurs, des manières d'agir : cela se fait en différents temps et est surtout ponctué par des espaces de rencontre qui peuvent être des « espaces collectifs : plusieurs centres sociaux, des présidents, des directeurs autour d'un territoire ou d'une thématique on a aussi des temps plus individuels je dirais lorsqu'un centre nous sollicite sur une demande particulière. ¹⁵⁰

La première année, les centres sociaux ont un statut de « stagiaire ». Face à un manque de dialogue avec un centre social stagiaire, la Fédération n'a pas voulu confirmer son adhésion au bout d'un an. Quand il y a plusieurs centres sur un même territoire, les centres sociaux s'organisent entre eux, par exemple : secteur du 8^e (trois centres), Vaulx-en-Velin (quatre centres), Vénissieux (trois centres) car les interlocuteurs sont communs et on assiste généralement à des « regroupements géographiques, sur des territoires plus vastes ». De fait, le réseau du Rhône est très dense et cela est plus pratique notamment pour les réunions : « un demi-siècle d'existence, 76 centres sociaux associatifs, 4 000 salariés, 8 000 bénévoles dont plus de 1300 sont membres de leur conseil d'administration. »¹⁵¹

Chaque territoire possède ses spécificités, la Fédération tente de créer des liens entre chaque type de territoire par des regroupements que les centres sociaux peuvent avoir : Lyon, les ruraux eux-mêmes liés à la CAF de Villefranche, l'est lyonnais. Le reste : l'ouest lyonnais, les Villeurbannais s'auto-organisent. Il y a deux CAF dans le département qui délivrent l'agrément : Lyon (la majorité des centres) et la CAF de Villefranche.

Chaque centre social doit pour renouveler son agrément « formaliser un projet tous les 4 ans »¹⁵². Aujourd'hui, on note qu'il y a une forme de reconnaissance des centres sociaux mais un réel « besoin de sécuriser un peu les affaires et donc c'est dans cet esprit-là qu'est menée une campagne au niveau national ; donc c'est une campagne de promotion de ce qu'on appelle

¹⁵⁰ Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

¹⁵¹ Revue Vitalité, numéro 43, pp 4 : http://www.centres-sociaux-rhone.com/fede/telechargements/Vitalite_n43_-_50_ans_Federation_centrs_sociaux_du_Rhone_12.2014.pdf (consultée le 03/03/2015).

¹⁵² Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

l'animation globale, qui est un peu la fonction de base d'un centre social. Peut-être que le risque qu'on peut voir aujourd'hui est qu'un centre social est vu plus sous l'angle des services et des actions précises qu'il propose que comme une association locale qui a une fonction d'animation globale donc quelque chose de plus transversale.

Cette reconnaissance qui n'est pas toujours appuyée par des financements, ou l'est par des financements précaires, nous amène à nous interroger sur les limites des centres sociaux, sur leur crédibilité.

Cette reconnaissance est-elle réellement mise en pratique sur le terrain ? Les centres sociaux veulent être considérés dans la globalité des actions qu'ils mènent et non seulement comme des gestionnaires de service, ce qui constitue une revendication de leur attachement à leur projet fédéral comme nous le relate le délégué :

Ce qui fait, moi je trouve, la force d'un centre social c'est pouvoir d'être à la fois sur des services car des services il en faut et c'est utile pour les habitants, moi dessus je n'ai pas de complexes mais de tenir aussi l'autre bout de la chaise je dirais qui est le soutien au projet, à l'initiative d'habitants, au renforcement du pouvoir d'agir, etc... d'être vraiment sur les deux et c'est difficile parce que ce sont deux leviers qui concourent à un même objectif : développement social, pouvoir des habitants mais qui ont des modalités éventuellement différentes, après il y a un enjeu car on peut très vite être tiré vers l'un au détriment de l'autre »¹⁵³.

Dans le compte-rendu du rapport financier sur l'exercice 2008, il est relevé que les cotisations représentent 43% soit 451 000 euros. Quant aux subventions, elles se répartissent précisément de la manière suivante : CAF de Lyon : 103 430 euros, État : 25 291 euros, Conseil général : 23 000 euros, Fonjep : 18 177 euros et Ville de Lyon : 16675 euros. Grâce à ces différents partenaires, un fond d'épargne de solidarité a été créé pour soutenir l'avenir des projets. Ils sont donc encore dans « cette turbulence-là mais comme tout le monde » nous souligne le délégué. Turbulences oui, mais d'après lui, surtout vis-à-vis des habitants :

On est sur une crise économique, sociale, j'étais hier avec un directeur de centre social sur son territoire, son expression exacte ça a été de dire : « Je vois des habitants, certains sont en train de tomber dans le trou là », des gens qui étaient un peu à la limite, avec des fins de mois un

¹⁵³ Revue Vitalité, numéro 43, pp 4 : http://www.centres-sociaux-rhone.com/fede/telechargements/Vitalite_n43_-_50_ans_Federation_centrs_sociaux_du_Rhone_12.2014.pdf (consultée le 03/03/2015).

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

peu difficiles, ça tirait, ce n'était pas évident mais là, me dit-il, ils sont en train de tomber dans le trou, c'est le 20 du mois il leur reste cinq ou dix euros en poche pour encore dix jours avec une famille à nourrir ! Là c'est le vrai sujet pour moi. ¹⁵⁴

Ainsi, c'est surtout en période de crise que nous avons le plus besoin des centres sociaux qui, face à certaines populations marginalisées, créent des dynamiques de participation à la vie publique. Ils permettent grâce à leur état de veille de nous alarmer au moment venu par l'intermédiaire d'une diversité d'actions. Les centres sociaux ont la capacité d'exercer des pressions qui peuvent agir sur la politique, l'écologie, l'éducation. Ils sont effectivement très actifs et réactifs au sein de notre société en tentant de faire évoluer les choses par le biais par exemple de pétitions, de dénonciations.

C'est ce que nous confirme le délégué de la Fédération du Rhône :

Moi je pense que les centres sociaux sont des acteurs politiques mais au sens étymologique du terme, au sens de la gestion de la cité donc là-dessus peut-être que par le passé, peut-être que par moment on n'est pas trop à l'aise parce que justement le mot politique est plombé ou chargé cela dépend, parce par le mot politique on pense politique, politiciens, partisans la gauche, la droite nous clairement on n'est pas là-dedans. Vous avez au sein des centres sociaux des gens qui peuvent voter à droite, à gauche, au centre, verts ou jaune on s'en fout ce n'est pas notre problème. Mais par contre, dès lors qu'on se préoccupe d'un territoire, de ce que vivent les personnes, on propose de les accompagner sur des projets, leur proposer des services, on relaye leur parole aux élus locaux pour moi on fait pleinement de la politique mais au sens pas « partisan » du terme mais gestion de la cité. ¹⁵⁵

On peut citer des exemples d'actions contre la pauvreté, une action de contestation à l'encontre du plan de la préfecture en ce qui concerne l'apprentissage du français du public migrant par des retraités même si, nous souligne-t-il, ce n'est pas le « cœur de métier des centres sociaux » :

Il y a des associations dont le cœur de métier est la dénonciation de situations particulières, nous ce n'est pas le cœur du métier, le cœur de métier c'est l'appui aux centres sociaux pour

¹⁵⁴ Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

¹⁵⁵ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

qu'ils puissent au quotidien et dans la proximité accueillir des habitants etc. etc., donc voilà... Cela n'empêche pas que l'on fait quand on pense qu'on a à le faire... mais on le fait aussi avec d'autres dont c'est peut-être plus le cœur de métier, c'est à ce titre qu'on participe au Conseil lyonnais pour le respect des droits qui est une commission extra-municipale.¹⁵⁶

Il s'agit donc certes d'acteurs généralistes qui jouent un rôle dans bien des domaines, néanmoins ils ont également leurs limites :

On ne peut pas interpellé sur tous les sujets quoi, donc historiquement on a dans notre fédération une sensibilité particulière sur les sujets qui ont trait à l'immigration, l'intégration, à la place qu'on fait aux personnes qui viennent dans notre pays. Récemment par exemple, on a pu au moment des lois Sarkozy deuxième mouture, la fédération a écrit aux sénateurs, pour dire son trouble et que ces lois ne semblaient pas conformes aux valeurs qu'on porte. On a pu, chaque année on le fait, participer à un comité départemental pour la votation citoyenne qui est de dire : il est temps aujourd'hui que des personnes d'origines étrangères qui sont pas citoyens français, pas d'origine européenne puissent prendre part après quelques années, faut voir la durée ça se discute c'est technique, prendre part à des élections un minima locales donc là on signe des pétitions.¹⁵⁷

Ils ont acquis une plus grande reconnaissance qui, en ce temps de crise, leur permet d'alerter le politique, de l'interpeller et de servir d'intermédiaire. Le délégué nous a notamment relaté l'action menée face à l'intention de supprimer un financement d'une action d'apprentissage du français : le centre social avait réagi en demandant aux gens concernés d'interpeller directement les politiques par le biais d'une lettre écrite par les apprenants s'adressant au maire, aux conseils régionaux afin d'exprimer l'importance pour eux de cette formation ; cela a permis de maintenir le financement. Mais il arrive que les centres sociaux soient véritablement impuissants face à des enjeux économiques, politiques, sociaux qui les dépassent :

les centres sociaux ont leur part à prendre dans ce moment très difficile mais il y a une part où moi là tout de suite je ne vois pas trop ce que peut faire un centre social quand vous avez un taux de chômage de cinquante pourcents chez les jeunes sur certains territoires et que vous

¹⁵⁶ Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

¹⁵⁷ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

n'avez pas d'emplois proposés à ces jeunes-là parce qu'il y a moins d'emplois aujourd'hui et parce que subsistent des formes de discriminations gigantesques (...) Je vois aussi des élus locaux que je crois sincères dans leurs positions, je n'ai pas de raison de douter de leur sincérité et qui me disent aujourd'hui nous n'avons pas les moyens en tant que ville. Une élue qui me disait du centre-ville quand je vois les impayés pour les HLM, que je vois des familles qui viennent me voir directement en mairie. ¹⁵⁸

En d'autres termes, certaines réalités sont difficilement surmontables pour les habitants. Dès lors, les centres sociaux se retrouvent impuissants face à des situations qui les dépassent. C'est pourquoi, les centres sociaux et socioculturels veulent gagner en autonomie et pour devenir plus performants, ils consacrent beaucoup de temps et d'argent à la professionnalisation de leurs bénévoles : « la qualification des bénévoles, c'est très général, c'est même au-delà du français et du coup aussi pour le français c'est un enjeu important, c'est très important effectivement d'avoir des femmes ou des hommes : « voilà j'ai un peu de temps je suis prêt gratuitement à donner ma foi un coup de main, venir apporter une compétence, participer à un projet », toute cette énergie là, ce volontarisme qui est absolument essentiel, il se met au service de valeurs, d'un projet donc cela suppose que l'on puisse aussi accompagner ces personnes-là dans ce sens-là, la charte elle s'applique aussi aux bénévoles. »¹⁵⁹ D'ailleurs un fond est alimenté pour financer des formations pour ces derniers : « je caricature à l'extrême mais faire la classe dans une école primaire et puis animer un atelier linguistique avec des adultes ce n'est pas la même chose. »¹⁶⁰

On assiste même à une sorte de logique de troc ou plus exactement d'échange de services, c'est-à-dire qu'un bénévole s'engage à consacrer plusieurs heures par semaine en échange d'une formation dans son domaine d'action, par exemple la formation sur la méthode Gattegno proposée par le centre social de Bonnefoi.¹⁶¹

Dans cette perspective, 48 % des centres sociaux ont organisé au moins une formation en leur direction en 2007, un chiffre en légère augmentation par rapport à 2005 : certaines formations

¹⁵⁸ Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ Annexes, série 2, enquête situationnelle, document 3, 3.3 éléments de la situation d'intervention : Pédagogie Gattegno.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

comme les universités d'été sont même ouvertes à tous les habitants. Le but est de former les bénévoles afin de les rendre le plus performant et actif possible pour qu'ils servent au final le projet fédéral. La notion de pouvoir d'achat des habitants est très importante pour les centres sociaux qui gardent toutefois une certaine vigilance sur leur projet social, qui n'est pas uniquement un projet de service, toujours ancré sur des valeurs, un territoire et des habitants :

Nous ici on est très enthousiastes, très promoteurs de la vie associative, il se trouve que dans le Rhône tous les centres sociaux sont associatifs c'est pas le cas ailleurs, on pense résolument que la forme associative est la forme la plus aboutie pour favoriser la participation des habitants, le cercle associatif n'est pas à lui seul garant que tout va bien fonctionner, il y a des associations qui fonctionnent mal je crois mais enfin il me semble que c'est une forme d'organisation qui permet à des habitants de s'investir de différentes manières en tant que bénévoles d'activités, mais aussi dans un conseil d'administration, mais aussi dans un conseil régional. ¹⁶²

Cette forme d'organisation parfois critiquée, permet d'aller à l'encontre des préjugés et des mentalités qui ont des avis arrêtés sur la question :

il y a un discours dominant sur l'action sociale plutôt individualisée sur ceux qui le méritent, faut que les gens se bougent et ceux qui se sont bougés on va pouvoir les aider parce qu'eux-mêmes se sont bougés d'abord, on est quand même sur ce versant-là plutôt actions individualisées accompagnées par des prestataires privés cela serait un petit peu cela, je caricature mais il y a quand même cela en ligne de fond, alors que nous on est sur du collectif pour tous et avec tous en considérant qu'il y a des personnes aujourd'hui il y en a qui ont du mal à se bouger, à se mettre en mouvement c'est cela que je veux dire parce que les situations qu'ils vivent sont tellement plombantes. ¹⁶³

Ainsi, un des buts principaux est de promouvoir la vie associative même si cela n'est pas évident : « Pour moi, je serai extrêmement content qu'on réussisse dans ce réseau

¹⁶² Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

¹⁶³ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

départemental en particulier à vraiment continuer à promouvoir la forme associative et ouverte à tous parce que là on commence à nager à contre-courant. »¹⁶⁴

C'est d'ailleurs ce que nous allons voir de manière plus détaillée avec les principales caractéristiques de la Fédération, dont la vie associative est enrichie d'actions et de combats au service de la défense d'un projet fédéral. Les centres sociaux définissent leurs priorités tous les quatre ans en s'appuyant sur l'évaluation du projet antérieur et d'un compte-rendu partagé par les partenaires des centres, les habitants, les administrateurs qui permet de faire une mise au point sur l'avancement des diverses actions et du projet fédéral.

Pour concevoir ce projet de la Fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône, il a fallu près de deux ans comme nous le rappelle la revue semestrielle des centres sociaux intitulée « Vitalités ». Ce projet s'appuie sur un réseau, rappelons-le, s'articulant autour de 73 centres sociaux, 2000 bénévoles dont 900 administrateurs avec 3500 salariés soit 5500 personnes sans compter les habitants et les différents partenaires sociaux. En ce qui concerne les salariés, ils sont amenés à travailler dans l'animation globale (accueil, direction...), le secteur de la petite enfance, les activités culturelles et sportives, les centres de loisirs. Les conseils d'administration des centres sociaux comprennent entre 18 et 22 membres en moyenne, en majorité des femmes qui représentent les deux tiers, sauf pour les fonctions de direction où elles ne représentent que 41%. C'est un lieu où s'exprime la démocratie locale, c'est-à-dire une vie associative ponctuée par des débats sur diverses thématiques : le logement, la jeunesse, le vieillissement, les incivilités qui révèlent les discriminations, le droit des femmes, etc., autant de sujets qui poussent les centres sociaux à entrer en action.

Les centres sociaux ont des activités très variées et originales qui tendent à encourager la participation des habitants. Par exemple, au centre social de la Duchère (9^e arrondissement), a été organisé un vide-grenier, un « Troc Idées Duch » c'est-à-dire un forum d'idées, d'initiatives de la part des habitants afin d'améliorer leur quartier et de favoriser l'entraide. Une campagne de promotion du bénévolat a été illustrée par un film réalisé par des bénévoles du Centre social de la Berthaudière/Décines. Le but du film est d'expliquer les motivations,

¹⁶⁴ Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le délégué-membre de la fédération des centres sociaux et socioculturels du Rhône.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

le parcours, les actions des bénévoles afin d'encourager la venue d'autres personnes. Dans la même logique d'explicitation du rôle du bénévole et d'encouragement de cette vocation, le centre de Rillieux-la-Pape a réalisé un « Guide du bénévole » rédigé par des professionnels et des bénévoles et les centres sociaux Dolto et Montabertlet (Décines) ont créé l' « ABC du bénévole », également un guide explicitant le rôle du bénévole (engagement, activités, questions pratiques...). Par ailleurs, les centres du Rhône ont pour but d'entretenir les souvenirs, de se remémorer l'histoire car ce sont des témoins de premier plan des bouleversements historiques.

D'une manière générale, ces moments de commémoration ont lieu pendant les fêtes d'anniversaires des centres sociaux. Par exemple lorsque le centre de Caluire a fêté ses soixante ans, il a réalisé un spectacle en juin 2009 avec les histoires, récits des habitants, un concours de pâtisseries récompensant le meilleur gâteau d'anniversaire, etc. qui illustrent au mieux cette collecte de souvenirs. Tout comme Amplepuis et Mermoz qui ont tous deux fêté en juin dernier leurs quarante ans. Le centre social de Parilly a fêté ses trente ans avec celui de la Mulatière ou encore Grand Vire de Vaulx-en-Velin, Gerland a lui fêté ses cinquante ans en 2007, soixante ans pour le centre social le Kiosque, Laënnec a fêté ses quatre-vingt-dix ans (centre le plus âgé) par des jeux, des chorales, des contes, des expositions, des conférences... Un travail est également réalisé sur la mémoire des lieux du quartier comme par exemple un atelier d'écriture organisé à la maison sociale Cyprien-les Brosses sur une voie ferrée qui va être remplacée par Léa (Meyzieu-Part-Dieu). D'ailleurs en ce qui concerne ce centre social, il a conservé l'appellation d'origine « maison sociale », ancêtre du centre social.

Un travail d'investigation photos et archives à l'appui a également été mené par le centre social de Soie-Montabertlet à Décines sur l'usine de Soie. L'aspect culturel et interculturel est très important pour les centres sociaux sous toutes ses formes : théâtre, contes, chants ou vidéo comme le centre social de Caluire qui retrace l'histoire culturelle du quartier. Même démarche de l'utilisation de la vidéo avec le « Festival court de la Francophonie » au Centre social J.&J. Peyri à Vaulx-en-Velin en janvier 2009¹⁶⁵ et le « festival vidéo jeunes réalisateurs » du centre social des Barolles de Saint-Genis Laval diffusant des réalisations de jeunes de 11 à 25 ans, ou encore les spectacles de marionnettes et de langage de Guignol à Vaise en 2008.

¹⁶⁵ Site de la ville de Vaulx-en-Velin : www.vaulxfilmcourt.com (consulté le 27/02/2015).

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Un spectacle d'un autre registre intitulé « arts de printemps » a eu lieu au centre social de la sauvegarde à Lyon 9^e dans lequel les habitants ont pu mettre en scène des tableaux, des sculptures, et divers travaux de couture. L'expression artistique a fait écho à un spectacle de danse au centre social de Grigny en juin 2006.

Les centres sociaux dépassent les frontières lyonnaises et échangent avec d'autres pays comme par exemple le centre Vitalité (Lyon 1^{er}) qui possède un atelier intitulé « fenêtres ouvertes sur le monde » avec des correspondances des enfants du centre avec des ressortissants d'Amérique du Sud ou d'Afrique. Dans la même perspective, le centre de Brignais travaille avec une association régionale des Tsiganes et leur ami Gadjé (ARTAG) depuis trois ans et partage avec eux des moments conviviaux à l'intérieur du centre. Le partage interculturel se traduit aussi par des échanges culinaires comme par exemple au centre Saunier (Chaponost) où des repas typiques selon différentes origines sont organisés dans des ateliers durant une semaine. Par ailleurs, un grand pôle est consacré à la jeunesse et la famille : cela va de l'aide aux devoirs pour les enfants à des ateliers d'expression qui permettent à des jeunes de s'exprimer à travers des clips vidéos sur des thèmes qui leur tiennent à cœur comme celui du handicap au centre des Barolles de Saint-Genis Laval¹⁶⁶, et des discriminations de toutes sortes qui posent problème dans leur vie quotidienne et sont également illustrées par le biais de la vidéo¹⁶⁷. Des campagnes d'information sur l'Union européenne, de prévention anti-drogue et anti-tabac sont par ailleurs menées auprès des jeunes :

- des haltes garderies sont créées ainsi que des espaces enfants-parents pour soutenir les parents dans leur rôle comme au centre social de Cyprian.
- Le centre Les-Brosses a créé une « université populaire de parents », visant, avec l'aide d'une enseignante universitaire, à inviter les parents à se poser des questions sur l'éducation de leurs enfants et les relations à l'école. D'ailleurs, ce rapport université-centre social mérite d'être davantage exploité car il permettrait à des étudiants qualifiés qui ne demandent qu'à avoir davantage d'expériences, d'échanger avec les habitants notamment pour la filière FLE avec un public migrant. En somme, les centres sociaux tentent réellement d'améliorer le

¹⁶⁶ Site de dailymotion : <http://www.dailymotion.com/cscstgenis> (consulté le 27/02/2015).

¹⁶⁷ Site de dailymotion : http://www.dailymotion.com/Infrakound/video/xslji_discriminatio (consulté le 27/02/2015).

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

quotidien en tentant d'apporter des réponses adéquates à chaque problème dans le but de faire évoluer les mentalités, des combats quotidiens qui font de cette institution, comme le soulignait le délégué membre, un véritable acteur politique et socioculturel.

En bref, ce sont des détecteurs d'injustices et ils jouent donc le rôle d'alarme. Les combats sont actuels et se déploient sur des questions d'actualité, récemment le débat sur l'identité nationale est un débat auquel la Fédération des centres sociaux et ses membres ont décidé à l'unanimité de refuser de participer. Ce refus est justifié par le fait que les centres sociaux socioculturels tendent vers « une cohésion sociale plutôt que l'identité nationale. »¹⁶⁸

En effet, ils cherchent à bâtir une cohésion, visent à rassembler et le débat est d'après eux mal posé ; ils demandent dès lors un débat axé sur la cohésion sociale : comment favoriser l'union des Français, le « vivre ensemble » où chacun a sa place ? Comment réduire ce qui peut porter préjudice à cette cohésion, à savoir les phénomènes de discriminations, racisme, exclusion... ? Les centres sociaux voient donc ce débat non pas sous un angle politique mais réellement social et plus proche de la réalité quotidienne. L'un de ces combats quotidiens est l'insertion et surtout le maintien du lien social, c'est pourquoi le centre social de Saint-Symphorien-sur-Coise a permis à des jeunes de partir au Maroc participer à la construction d'un foyer de femmes permettant d'après le directeur de :

Favoriser les échanges culturels. En 2001, le vote FN avait atteint 25 % ici et on s'est dit qu'il fallait absolument faire quelque chose pour dépasser les idées toutes faites. Dès lors, pourquoi ne pas travailler sur les relations nord-sud ? Nous connaissions l'existence de ce projet de construction, décidé à l'unanimité par le village, grâce à une association marocaine...¹⁶⁹

Les participants sont logés dans les familles, ce qui a permis de renforcer les liens relationnels, l'entraide et de mieux découvrir la culture de l'autre. La protection, la mobilisation autour des habitants est au cœur des combats quotidiens des centres sociaux qui rejoignent les principes fédérateurs et, comme le souligne Gérard Rougemon, vice-trésorier du centre social. La carrière à Saint-Priest : « un centre social n'est pas déconnecté des faits de société.

¹⁶⁸ Rapport de la réunion du conseil d'administration du 12 décembre 2009 de la FDSCS.

¹⁶⁹ Revue Vitalité, numéro 16, p. 1.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Les roms, le logement, l'insalubrité, l'expulsion des sans-papiers nous concernent parce que ce sont des questions de dignité humaine »¹⁷⁰.

La question de la laïcité n'est pas un débat écarté par le centre ; bien au contraire, la question est largement débattue dans la mesure où il accueille et accepte depuis toujours tous les habitants quelles que soient leurs cultures, leurs confessions tout en préservant un équilibre dans leur respect de la laïcité. Pourtant, à ce niveau-là, existent des « pressions de pouvoir, les centres sociaux doivent établir des limites, dire « non » quand il est encore temps et se situer clairement dans le camp d'une laïcité qui est encore et toujours à construire au quotidien. »¹⁷¹

La question du développement durable, de l'avenir de notre planète préoccupe également les centres sociaux, mais seulement un tiers des centres sociaux est engagé dans des actions de développement durable en Rhône-Alpes car cela reste une thématique récente. Ils se doivent donc de donner l'exemple et pousser à la prise de conscience par des sorties en pleine nature, des activités d'éveil et de sensibilisation au tri sélectif par exemple, à l'égard des enfants comme des adultes, comme l'évoque Vanina Thierry qui coordonne le secteur adultes/familles du centre social Gérard Philippe de Bron :

Nous ne nous contentons pas de faire de la sensibilisation, c'est tout le centre social qui s'engage : nous utilisons les deux faces du papier, achetons des produits d'entretien « propres », nous faisons un gros effort en matière de tri des déchets. Quand, cet été, des jeunes ont nettoyé le quartier, alors que les habitants se plaignaient de la saleté, ça a généré du respect et de la compréhension. Les enfants ont sensibilisé leurs parents à la récupération pour l'atelier bricolage... Bien sûr, on en est encore au débroussaillage, mais notre rôle est de sensibiliser, pas de modifier les comportements et cela prend du temps...¹⁷²

Les centres sociaux jouent donc un rôle bien plus vaste que celui de prestataires de services ; il y a la dimension humaine de partage et d'échange puisque 82% d'entre eux organisent par exemple des actions entre des personnes âgées et d'autres publics. Effectivement la dimension intergénérationnelle est très importante pour ces centres (des activités de lecture entre personnes âgées et enfants, de l'accompagnement scolaire...). Ces rencontres peuvent avoir lieu à l'extérieur des centres comme dans des maisons de retraite, des foyers, des hôpitaux...

¹⁷⁰ Revue Vitalité, numéro 22, p. 2.

¹⁷¹ Revue Vitalité, numéro 14, p. 1.

¹⁷² Revue Vitalité, numéro 25, p. 2 : http://www.centres-sociaux-rhone.com/fede/telechargements/liste-fichiers/vitalite_25.pdf (consulté le 03/03/2015).

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Actuellement, des combats sont menés pour le maintien des financements car certaines réductions financières entraînent une réduction de la qualité des accompagnements, un manque de souplesse face à des problématiques complexes, car ce que veulent surtout préserver les centres sociaux, ce sont ces moments de partage, de fête, de convivialité même si les combats restent toujours en éveil.

Le budget cumulé de ces derniers en Rhône-Alpes en 2007 est de 175 millions d'euros soit 633 872 euros en moyenne par centre, ce budget a diminué, en lien avec une réduction de la participation de l'État. Cela rend la situation des centres assez tendue, de plus les financeurs ajournent souvent leur budget après la réalisation des actions. On constate une grande disparité entre les centres même si dans le Rhône il existe un fond fédéral de soutien financier en cas de difficultés de trésorerie, ce qui n'est pas le cas dans les autres départements. De nombreux centres proposent des cours de langues.

4.3 Contextualisation didactique de l'apprentissage de la langue française

Dans ce cadre, les actions pour l'apprentissage de la langue française tiennent une place particulière. Elles se déclinent sous diverses appellations : « cours de français », « ateliers de conversations », « groupe d'apprentissage linguistique » etc... Mais il s'agit d'ateliers d'alphabétisation, de lutte contre l'illettrisme et d'ateliers sociolinguistiques.

Les ateliers d'alphabétisation concernent l'apprentissage du français pour des personnes qui n'ont jamais été scolarisées et font leurs premiers pas dans la langue française, cela représente environ 45% des centres.

Les ateliers sociolinguistiques sont les plus nombreux (soit 70%), ils ont pour objectifs des actions d'apprentissage du français dans un but d'intégration, de socialisation et de développement des compétences sociales (communication, mobilité...).

Enfin, il existe des actions de lutte contre l'illettrisme destinées à des personnes de plus de seize ans qui sont allées à l'école mais ne maîtrisent pas suffisamment le français pour être autonomes dans des situations de la vie courante (environ 24%). Dans le Rhône, cela a représenté 10 800 personnes pour ces diverses actions en 2007 :

L'apprentissage du français à un moment donné quand on voit aujourd'hui il y a des attentes très fortes sur la linguistique et un peu moins sur la socialisation, ma foi, si en plus les gens

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

rencontrent d'autres gens, tant mieux quoi, mais d'abord qu'ils puissent apprendre le français et puissent passer un diplôme. Tout cela est bien, bien sûr la dimension linguistique, elle, est fondamentale, et que s'il y a un diplôme le DILF que certains veulent le passer très bien, un diplôme c'est une vraie reconnaissance aussi c'est super il n'y a aucun problème avec cela mais cela ne peut se faire au détriment de la rencontre et l'échange pour nous c'est aussi important.¹⁷³

L'apprentissage du français au sein des centres sociaux présente un des objectifs bien précis. Il est largement influencé par une politique sociolinguistique de l'apprentissage du français et surtout des enjeux financiers qui, comme nous l'avons vu plus haut, tiennent une place considérable et qui par conséquent favorisent un manque de lisibilité aussi bien pour les apprenants que pour les intervenants dans ce domaine. Pourtant, au-delà de ces aspects, l'apprentissage du français est une action comme toutes les autres et les centres sociaux ont pour but d'accompagner l'habitant dans son projet en l'occurrence ici de mieux s'intégrer par l'apprentissage de la langue.

Cependant, comme toute action, cet accompagnement est sujet à des difficultés, rencontre une certaine résistance. Sous quels aspects se traduit-il ? Cela fait partie des points que nous allons soulever dans cette ultime partie qui sera mise en perspective par une enquête sur le terrain dans plusieurs centres sociaux du Rhône (dans les secteurs de Mermoz-Pinel, Rillieux-la-Pape, Tassin la Demi-Lune, Brignais et Saint-Priest).

La constitution des équipes varie d'un centre à l'autre. Pour le centre social et socioculturel de Brignais, la personne que nous avons interrogée qui s'occupe de l'apprentissage du français est une bénévole de formation psychologue avec un niveau licence plus deux années de formation de psychologue scolaire (équivalent d'un niveau master) ayant déjà dispensé des cours d'alphabétisation dans le quartier de Mermoz. Les cours d'alphabétisation sur Brignais ont commencé à son initiative en mai 1993. Concernant l'équipe du centre social, il y a actuellement six bénévoles : il y a eu ponctuellement des salariés dont une qui avait pour mission de coordonner les différents cours, ou d'aider les niveaux les plus bas.

Autre exemple d'équipe, celle du centre de Mermoz-Pinel qui est un des trois centres du huitième arrondissement de Lyon. La responsable qui nous a accueillis fait partie du secteur

¹⁷³ Brochure « Analyse 2009 à partir d'une photographie 2007 : les centres sociaux de Rhône-Alpes », p. 5.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

adulte famille qui dépend du secteur développement social. Elle est salariée à la CAF, de formation conseillère en économie sociale et familiale. L'atelier s'intitule alpha-socialisation, dont elle assure la coordination depuis bien avant 2000. Cet atelier de français était coordonné par des bénévoles appuyés par des salariés. L'équipe était constituée en 2009 de neuf personnes bénévoles, certaines présentes depuis plusieurs années, d'autres depuis deux ou trois ans et d'autres enfin nouvellement arrivées :

Tous ces bénévoles, à part une, ce sont des jeunes retraités, des personnes qui ont des parcours différents par contre, à part une, ce ne sont pas des personnes de l'éducation nationale : on a des fonctionnaires, qui travaillaient à la Poste, France télécom, qui faisaient de la formation.

¹⁷⁴

Au niveau du recrutement pour ce centre social, cela se passe comme la plupart des associations par l'intermédiaire de l'université ou le journal « Lyon citoyen » mais pour cette année aucune demande n'a émanée des étudiants alors que cela peut constituer, notamment pour les formations FLE de Lyon, l'objet d'un stage en master 1 ou 2.

Au sein de cette équipe, les bénévoles suivent une formation ayant pour but de parler des « difficultés que peuvent rencontrer les bénévoles, échanges d'outils, d'expériences et c'est mené avec les bénévoles du centre social des Etats-Unis et je pense qu'il doit y avoir maintenant d'autres centres sociaux »¹⁷⁵. C'est une formation dispensée par EFI Langue¹⁷⁶, institut privé qui dispense des formations linguistiques et culturelles dans diverses langues (français, anglais, espagnol, italien, allemand, mandarin et arabe) se basant notamment sur le Cadre européen des langues. L'équipe du centre social et socioculturel de Tassin-la-Demi-Lune est plus grande que les précédentes équipes.

La personne que nous avons interrogée est salariée depuis onze ans au sein du centre travaillant sur trois secteurs : les personnes retraitées, l'accompagnement scolaire et le français appelé « ateliers de socialisation linguistique ». Elle est également diplômée d'un

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

¹⁷⁶ Site EFI Langues (Institut Linguistique Européen) : <http://www.efilangue.com/fr/qui-sommes-nous-29.html?PHPSESSID=75f2cc4963537234b44e972f7b3b62aa> (consulté le 01/03/2015).

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

DEA d'histoire, un diplôme d'étude sociale et de chargée d'insertion, elle a eu une « formation sur le tas, projet de formation Gattegno »¹⁷⁷. Au sein du centre, on compte 50 bénévoles dont seize sur le secteur français, sur deux sites : Tassin et l'Arbresle.

Quant au centre de Rillieux-la-Pape, il s'organise autour de trois sites (la Velette, les Alagniers et les Semailles) créés dans les années

Nous avons été reçus lors de l'entretien au centre de Rillieux-la-Pape par deux interlocutrices dont l'une est chargée de l'insertion dans le centre social de Rillieux et elle justifie d'un parcours universitaire de lettres et FLE et d'une expérience dans divers organismes de formation depuis douze ans. La deuxième interlocutrice participe à la vie du centre de Rillieux-la-Pape depuis les années 80. Elle était professeur de biologie en Algérie où elle a enseigné pendant trois ans. Elle a fait de l'animation pendant trente ans auprès des centres sociaux de Rillieux, Gerland et diverses associations. Cette équipe se compose de trois salariées dont une coordinatrice et une quinzaine de bénévoles sachant que chaque année une formation est proposée aux bénévoles par le centre social de Rillieux-la-Pape. Toutefois, on nous a fait remarquer que chaque bénévole vient avec son expérience comme l'exemple d'un professeur de guitare qui faisait partager aux apprenants ses compétences artistiques. Le centre social de Rillieux-la-Pape est une seule association même si elle se compose de trois sites : il s'agit moins d'une logique de site que de pôle d'actions.

En effet les personnes sont réparties selon leur niveau et non leur quartier et sont donc mélangées par rapport aux trois quartiers correspondant à l'emplacement des trois sites.

Chaque équipe intervient selon des modalités de cours spécifiques dans la mesure où chaque centre possède des groupes différents. Le centre social et socioculturel de Tassin est composé de quatre groupes le lundi après-midi, le mardi matin, le mardi après-midi et le jeudi après-midi. Ceux qui ont un projet professionnel viennent trois fois par semaine, les autres viennent deux fois.

¹⁷⁷ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Nous avons quatre niveaux, le cinquième est entre les deux : alpha débutant, alpha intermédiaire, FLE débutant, FLE intermédiaire, et un cinquième intermédiaire + mais ce n'est pas avancé du tout (...) Les groupes sont fixés dès le début de l'année c'est-à-dire que M^{me} X elle a un niveau FLE débutant, tel bénévole travaille en binôme avec une autre bénévole soit elle vient deux fois par semaine, j'ai des bénévoles comme ça, qui accompagnent M^{me} X plus M. Y, plus qui ont le même niveau du début jusqu'à la fin de l'année : avec un livret de l'apprenant, avec des objectifs à l'entrée donc de positionnement, plus des évaluations jusqu'à la fin de l'année et à la fin de l'année on voit ce qui passe ce qui reste, et on repart. ¹⁷⁸

Dans ces groupes, on trouve plus de soixante personnes, tous les apprenants sont acceptés sans exception. Pour les personnes qui arrivent en fin d'année, les cours ont pour objet de préparer à la rentrée donc tous sont acceptés quelle que soit la période.

Pour ce qui est des caractéristiques de ces publics, ils viennent de tout l'ouest lyonnais : Craponne, Francheville, Charbonnières-les-bains, etc. Vingt-cinq nationalités sont représentées : jusqu'à l'âge de 25 ans ils sont dirigés vers la mission locale, puis on relève « beaucoup de mamans : la tranche d'âge de 25 ans à 40 ans la majorité... sur 60 inscriptions une dizaine d'hommes. Alors qu'autrefois, c'était un groupe de femmes (il y a dix ans) avec « environ 15 personnes »¹⁷⁹.

En ce qui concerne le centre social de Brignais, les tranches horaires sont plus larges puisqu'il existe des cours du soir pour les hommes car ces derniers sont exclus, comme pour le centre de Mermoz, par les femmes qui « veulent être plus tranquilles. »¹⁸⁰

Les groupes sont de quatre sortes :

- Des cours du soir (deux cours) même si « il n'y a pas beaucoup de monde mais il y a des hommes. »¹⁸¹ ;
- la journée c'est l'alphabétisation (le jeudi assuré par une autre bénévole) : deux séances de deux heures le mardi et le jeudi ;

¹⁷⁸ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

¹⁷⁹ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

- Des cours de post-alphabétisation (trois personnes) : trois séances d'une heure et demie ;
- un cours individuel de FLE « plus récent dégrossissage avant FLE : une jeune femme qui débarque qui ne connaissait pas le français mais qui était tout à fait scolarisée et qu'on prend à part tant qu'elle ne peut pas se joindre au cours du FLE. »¹⁸²

Les tranches vont de dix-sept à soixante-dix-sept ans et on dénombre une vingtaine de nationalités : maghrébines surtout algérienne, tunisienne, congolaise, malienne...

Pour participer aux cours, les apprenants doivent payer par an dix euros d'inscription et neuf euros pour le matériel pour le français. Ce sont la CAF, la mairie et le Conseil général qui financent les cours qui se déroulent dans cinq salles et une salle informatique.

Au centre de Rillieux-la-Pape, les cours s'intitulent « actions linguistiques et sociales (ALS) ». Ils sont axés sur deux niveaux à savoir :

- des cours plutôt axés sur la socialisation pour des personnes qui ne travaillent pas ;
- des cours qu'on qualifie de « en lien avec l'emploi », qui font partie des actions linguistiques et sociales pour les demandeurs d'emploi et salariés mais pour lesquels l'aspect socialisation ou insertion professionnelle est imbriqué dans les cours.

Le centre de Rillieux-la-Pape possède un portail d'accueil depuis février 2005 et les personnes peuvent être orientées en externe ou en interne, « en externe » signifiant dans d'autres structures, à l'extérieur des centres sociaux. Les cours ont lieu deux fois par semaine, d'une durée de deux heures pour le premier et d'une heure et demie pour le second : la journée, en soirée et le samedi. On relève six groupes de niveaux différents pour le premier, cinq groupes pour le second : analphabète à niveau A2 DELF, B1. Les apprenants des groupes débutants sont en majorité des Maghrébins qui sont à 90% analphabètes ; il y a également des apprenants provenant du Sud-est asiatique. On compte une centaine d'inscrits dans le groupe 2 provenant d'Arménie, d'Europe de l'Est, du Kosovo :

¹⁸² Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

On a beaucoup de personnes qui ont fait des études supérieures dans leur pays d'origine qui sont là primo-arrivants débutant en français langue étrangère, qu'on n'avait pas il y a très longtemps, on avait pas du tout il y a vingt ans c'était vraiment des cours d'alphabétisation. ¹⁸³

Une des intervenantes du centre de Rillieux-la-Pape remarque que les niveaux des apprenants ont changé, ils sont plus élevés par conséquent plus hétérogènes. Autre nouveauté : les hommes intègrent petit à petit les actions dans une tranche d'âge allant de 20 à 75 ans.

Enfin, les locaux du centre social de Mermoz sont mis à disposition par la CAF.

On y trouve quatre groupes de niveaux différents sur deux jours hebdomadaires : le lundi et le jeudi (14h-16h). L'intervenante nous explique que « sur cet aspect A1, A2, A3, FLE on ne maîtrise pas forcément la distinction, c'est vrai que j'avais demandé une formation là-dessus avec les bénévoles. »¹⁸⁴ Pour ajuster les niveaux, pour le groupe 1, correspondant au niveau A1, trois personnes bénévoles interviennent et sont parfois présentes toutes les trois ; il en va de même pour le groupe 2. Quant au groupe dit « A3 », dont le niveau correspond à A2+-B1, il y a deux bénévoles. Enfin, pour le groupe FLE, une seule bénévole. Les ateliers de français étaient mixtes mais ont dû être arrêtés car il n'y avait trop peu de demandes.

Au niveau du centre de Mermoz, la moyenne d'âge est relativement élevée, avec la présence de peu de jeunes. Il y a des demandes d'hommes ou d'étudiants mais jusqu'à présent, la possibilité de recréer un groupe mixte n'a pas été envisagée. Les personnes provenant du secteur du 8^e sont prises en priorité mais les autres personnes sont également acceptées, comme celles venant du secteur de Bron, du troisième, du septième, de Vénissieux. En 2009, le nombre d'inscrits en début d'année est de 43 qui se répartissent inégalement : « il y avait une quinzaine de personnes dans le groupe 1, une dizaine dans le groupe 2, dans

¹⁸³ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

¹⁸⁴ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

le groupe trois entre neuf ou dix par contre dans le groupe FLE du coup au départ il y avait quatre, cinq personnes mais c'est très fluctuant, il y a qu'une personne »¹⁸⁵.

Il n'est pas rare d'avoir peu de personnes en FLE avec beaucoup plus de monde dans les niveaux plus faibles. On peut d'ailleurs se demander si les personnes en FLE qui se retrouvent avec des niveaux plus faibles ne se sentent pas lésées, surtout si on leur propose des activités d'alphabétisation, et ne risquent pas d'abandonner les cours si elles retrouvent du travail. Pourtant, en ce qui concerne le centre social de Mermoz, il y a plusieurs bénévoles, le problème de la gestion de l'hétérogénéité est donc assez réduit.

Des questions restent toutefois ouvertes quant à la gestion des niveaux de langue au sein des ateliers. D'ailleurs, on parle dans le langage des centres sociaux d'ateliers de langue, d'alphabétisation et non pas de cours français étrangère et seconde ou de français langue étrangère car il ne s'agit pas de cours.

C'est pourquoi nous allons aborder à présent les objectifs de ces ateliers qui sont intimement liés à des financements spécifiques comme c'est le cas pour les autres actions des centres sociaux et socioculturels. L'apprentissage du français au sein des centres vise un objectif primordial, celui de la socialisation qui passe par la découverte de l'extérieur, l'apprentissage des éléments de la vie culturelle.

Pour le centre de Mermoz il n'y aucune demande de subventions aux politiques de la ville, pour ce qui est de la CAF ou de l'État cela dépend des secteurs. Les apprenants de l'atelier doivent payer uniquement le matériel et une petite partie des sorties mais le budget pour le français est restreint car les cours sont assurés en majorité par des bénévoles :

Il y a le côté apprentissage surtout au niveau des domaines, au niveau de la vie quotidienne : prendre le métro, aller à la poste. On a une grosse partie c'est la socialisation quoi, du coup cela correspond quand même au projet du centre social, c'est vraiment l'objectif c'est la convivialité, découvrir l'extérieur, aller sur l'extérieur et voilà. Parce que du coup, la majorité des personnes inscrites, la moyenne d'âge est quand même assez élevée, c'est des personnes

¹⁸⁵ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6 ; compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise. ***

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

qui ont les enfants qui sont partis et du coup il y a des personnes qui viennent ici pour la convivialité car elles sont assez isolées. ¹⁸⁶

Au-delà de l'apprentissage, c'est l'aspect socialisation qui est important et cela est illustré par de l'aide, de l'accompagnement, une relation de confiance... L'intervenante de Tassin-la-Demi-Lune nous explique pour sa part le déroulement d'une séance :

En moyenne par séance j'ai quatre à cinq bénévoles avec moi. Moi, je fais une animation orale, je n'accompagne pas à l'écrit, à l'Arbresle si mais pas ici. On commence mardi matin, les groupes travaillent sans intervention de ma part, les autres jours je fais une animation orale d'une demi-heure, cela peut être prendre rendez-vous chez le médecin, cela peut être passer une information, cela peut être quels que soient les niveaux, hier, c'était trois phrases correctes en français, débrouillez-vous : travailler ensemble, changer dites-moi ce que vous avez fait, et parfois cela peut être parler de son enfance, parler de la vie en France, plein de trucs (...) les bénévoles sont là, après ils vont travailler par groupe de niveau deux heures : 13h30 à 16h45, et moi je commence l'animation orale d'une demi-heure après ils travaillent par groupes de niveau. ¹⁸⁷

Par ailleurs, les hommes sont acceptés sans aucun problème :

On a des hommes arabes, des hommes de l'Europe de l'Est parce que les visages des primo-arrivants changent un peu maintenant donc ils travaillent ensemble, c'est l'occasion parfois de dire au niveau culturel puisque aussi les consignes de la préfecture : la découverte et l'intégration, puis la découverte de la culture et du patrimoine français. Nous parfois quand je sens un truc qui passe pas et bien on discute : la dernière fois c'était un monsieur qui disait, c'était le verbe masser et, il y a un monsieur qui savait mais qui ne pouvait pas parler en français, il a pris la main d'une personne c'était une femme, la femme cela l'a gênée, la séance d'après on a repris cela et j'ai dit que c'était pas la faute de telle personne parce que dans sa culture un homme étranger ne doit pas la toucher donc on la comprend, ce n'était pas la faute de monsieur parce que dans sa culture on peut saluer, on peut même faire la bise, donc il ne comprenait pas et elle ne comprenait pas du coup on a la chance de vivre dans un pays qui nous aide à comprendre. ¹⁸⁸

¹⁸⁶ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

¹⁸⁷ Ibid.

¹⁸⁸ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Ainsi, l'objectif est de travailler sur le mieux vivre ensemble, le respect des différentes cultures en abordant la question de la mixité comme c'est le cas à travers cet exemple.

Dans le cas du centre de Tassin, c'est la préfecture et le Conseil général qui sont les principaux partenaires financiers : il n'y a pas la CAF. De plus, la préfecture subventionne 22 personnes à condition qu'elles touchent le RSA et soient assidues tout au long de l'année en contrepartie de cette subvention. Au niveau des objectifs, notre interlocutrice est très claire :

Notre objectif c'est l'intégration, c'est se battre pour que ces personnes aient leur place dans notre société ». En dehors, de ces séances de français sont organisées des sorties familiales : cinéma, des cours de couture afin de « les ouvrir sur d'autres secteurs, casser la relation privilégiée que j'aie avec eux parce que avec le temps ils me font confiance, je les accompagne, on sort du cadre, il y a un accompagnement c'est-à-dire on voit s'ils doivent envoyer de l'argent au pays, s'ils doivent remplir un papier ceci cela, on aide je vais sur le site de la CAF faire une simulation pour s'ils ont besoin du RSA, je lui dis à cette maman pourquoi tu n'as pas fait telle démarche il faut faire ceci... Alors, à Tassin, une famille à partir de trois enfants bénéficient d'un chèque pour toutes les activités et les mamans d'origine étrangère ne comprennent pas le contenu du courrier alors elles jettent le courrier à la poubelle et du coup elles perdent cet argent¹⁸⁹.

Une des spécificités du public migrant est de mener parfois un travail psychologique : les apprenants sont souvent en souffrance, mal à l'aise, il y a également la nostalgie du pays, des problèmes quotidiens, etc. Afin de se sentir en confiance, « ils sont valorisés ». L'intervenante n'utilise pas de méthode fixe, elle « jongle » et crée sa propre méthode : « j'ai l'idée de faire un mot »¹⁹⁰ aux jeunes qui dégradent le local de français, une lettre qui sera l'objet de l'animation orale et écrite par les apprenants en direction des jeunes.

À Brignais, le déroulement des séances est différent ; cela débute par un oral commun, sur un thème par exemple le Congo. Pour ce qui est des méthodes et des supports, l'intervenante déplore le manque de diversité du matériel qui n'est utilisé que pour un tiers du groupe et n'est renouvelé que tous les trois ans. Elle m'indique par ailleurs que les apprenantes sont demandeuses d'internet. Pour elle, un des objectifs est :

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

de permettre aux gens de réaliser leurs projets, avec les adolescents cela fonctionne comme ça, quand on a essayé, les gens ont essayé de proposer des choses, les ados un coup oui, un coup non par contre les aider à eux réaliser : un voyage à Paris, préparer la cuisine cela marche bien mieux.¹⁹¹

En d'autres termes, il s'agit de soutenir les initiatives qui peuvent être liées à des objectifs d'insertion professionnelle, trouver du travail ou encore passer le permis.

Quant au centre social de Rillieux-la-Pape, « la dimension de socialisation est importante, l'objectif est de s'ouvrir ». C'est pourquoi ce centre a tissé un lien avec une maison de la danse, lien d'autant plus bénéfique pour des femmes primo-arrivantes de plus de cinquante ans, qui rejoignent le mari à la retraite en France et sont complètement isolées, ce qu'elles vivent très difficilement. C'est d'ailleurs pour ce type de cas que « l'aspect socialisation est très important ». D'où l'intérêt de sorties au lac, au musée des beaux-arts : cela fait partie intégrante du travail sur la socialisation.

L'originalité du centre de Rillieux-la-Pape est de bénéficier du financement FSE (fond solidarité européen) malgré le fait, nous commente l'intervenante, qu'il s'agit d'« un dossier qui est très lourd à monter ensuite un suivi extrêmement lourd et si les centres sociaux hésitent c'est que c'est très lourd »¹⁹².

Ainsi, pour ce centre les financements sont majoritairement du FSE mais aussi des politiques de la ville et de la CAF. Or le FSE est limité à trois ans et a pris fin en 2010, d'où à l'époque l'inquiétude des intervenantes dans la mesure où des postes étaient en jeu. Ces dernières sont favorables à l'utilisation du maximum d'outils pour le plus grand nombre et s'attachent également à répondre aux demandes précises des apprenants car elles insistent bien sur le fait

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

qu'elles ne sont « pas des profs dans un organisme de formation »¹⁹³ mais que leur objectif est de « faire avec et faire pour, vivre ensemble et la mixité sociale ».¹⁹⁴

Or, l'évolution de la politique linguistique et d'intégration a des répercussions, des conséquences sur les choix des intervenants au sein des centres sociaux comme nous allons le constater à présent.

Au centre social et socioculturel de Tassin-la-Demi-Lune, l'intervenante me fait remarquer que depuis que le CAI est obligatoire, cela n'a pas réduit le nombre d'apprenants. Il n'y a eu aucune incidence puisqu'en moyenne il faut trois cent heures, ce qui n'est pas suffisant. Il faut donc une préparation : « je commence avec eux, j'ai une famille irakienne, le monsieur et la dame, ils sont statutaires, ils viennent d'obtenir le statut de réfugiés politiques, ils n'ont pas encore été informés par la préfecture pour le contrat d'accueil et bien j'ai dit vous commencez avec nous. »¹⁹⁵

Cette formatrice envisage une séparation des groupes : « socialisation linguistique et formation professionnelle et passer des diplômes comme le TCF, DILF »¹⁹⁶.

En effet obtenir un diplôme est une reconnaissance extraordinaire, mais surtout certains financements sont tributaires de la réussite de diplômes.

Au centre social de Pierre-Bénite, le directeur nous a expliqué qu'il était nécessaire que deux ou trois personnes réussissent le DILF, faute de quoi le maintien des financements était menacé.

Pour le centre de Brignais, le DILF est utilisé comme un support parmi d'autres, cette interlocutrice m'a affirmé que

pour le DILF, les femmes ont été convoquées par le collègue... au bout pratiquement d'un an de cours, d'abord les cours sont tombés en même temps que le nôtre donc ce n'était pas génial, au bout d'un an celles qui étaient dans mon cours n'avaient pas le niveau.¹⁹⁷

¹⁹³ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ Ibid.

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Suite à cet échec, la préparation au DILF a été interrompue.

Au centre de Rillieux-la-Pape, les intervenantes relèvent des :

Modifications dues au CAI : - les débutants qui viennent d'arriver en France, on ne les a plus, par contre le CAI c'est quand même un niveau très bas, on a quand même ceux qui n'ont pas pu prendre de cours dans le cadre du CAI car ils avaient un niveau suffisant donc on a des gens qui ont un niveau débutant car ils ne peuvent pas se satisfaire du CAI. ¹⁹⁸

Pour les personnes faisant partie des groupes en lien avec l'emploi, il existe des groupes spécifiques de préparation aux DILF et DELF. Malgré les directives relatives à la passation des diplômes, qui présentent en réalité les critères de réussite ou de non réussite des actions pour les financeurs, les intervenantes restent optimistes et soulignent que les centres sociaux ont gagné en autonomie puisque « maintenant les centres sociaux proposent des cours alors que pendant longtemps ils abritaient des organismes de formation »¹⁹⁹.

Au sein des centres rencontrés, les groupes sont extrêmement hétérogènes et cela se vérifie probablement dans la majorité des centres. Il y a des apprenants qui n'ont jamais été scolarisés, des personnes avec des niveaux élevés c'est-à-dire universitaires : par exemples une femme taïwanaise au centre de Pierre-Bénite qui était infirmière dans son pays d'origine, un médecin russe au centre de la Sauvegarde.

Cette hétérogénéité est justement mise au service de l'apprentissage et du groupe : « cette hétérogénéité est un moteur pour l'apprentissage et pour l'entraide. Quand les histoires et les compétences sont si variés, aucun jugement de valeur ne tient ! »²⁰⁰ D'ailleurs, pour répondre à ce sujet, la solution est de créer plusieurs groupes lorsque cela est possible, c'est-à-dire en présence de suffisamment de bénévoles et de salles de cours.

¹⁹⁸ Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, 2.6. compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise.***

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ Vitalité, (2008), n° 28, p. 2 : http://www.centres-sociaux-rhone.com/fede/telechargements/liste-fichiers/vitalite_28.pdf (consulté le 03/03/2015).

Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise

Dans ces différents groupes on tente de faire du « sur mesure » et de combler les lacunes de chaque apprenant au cas par cas.

En conséquence, les centres sociaux et socioculturels accompagnent les apprenants vers une ouverture sur la culture française, leur permettant notamment de faciliter leur séjour, leur intégration dans la société d'accueil. Le but des ateliers est de faciliter l'intégration ou l'insertion professionnelle et cela passe par une découverte de la culture, des arts comme la danse, le théâtre, mais aussi de techniques et technologies telles que l'informatique, la photographie qui leur permettent de dépasser leurs difficultés verbales comme le souligne une photographe qui travaille avec le centre social de Saint-Jean :

Il s'agit à la fois de permettre aux personnes de s'exprimer par la pratique artistique qui annule les barrières linguistiques et de découvrir la photographie contemporaine. C'est pourquoi nous avons participé au festival « Identité(s) » qu'organise la galerie associative Bleu du Ciel en partenariat avec la Biennale de la Danse. La thématique se prêtait bien à une activité avec ces personnes déracinées capables de jeter sur notre monde un regard neuf, qui se sont prises au jeu et ont fait preuve de regards d'une qualité étonnante. ²⁰¹

Cette ouverture sur la langue française ne se fait pas au détriment de la culture des apprenants, un espace particulier est créé, une passerelle entre le pays d'origine et la société française. De ce fait, nous verrons de façon plus détaillée que le centre social est avant tout un projet, un projet fédérateur, que c'est un lieu actif et même réactif animé par un cadre participatif composé par des acteurs divers : habitants, bénévoles, salariés, etc. C'est le résultat d'une force collective fortement impliquée dans un projet et mettant tout en œuvre pour atteindre des objectifs. La position actuelle de cette institution lui permet notamment d'avoir un champ de vision privilégié sur la réalité quotidienne des Français au sein de notre société. Cette position n'est pas le fruit du hasard mais l'aboutissement logique d'un siècle d'histoire, de difficultés, de combats qui sont toujours d'actualité et en perpétuelle évolution.

²⁰¹ *Op. cit.*, p. 4.

Synthèse transitive 1

Dans cette première partie, nous avons pu cibler d'un point de vue historique ce que recouvrait l'appellation des « publics migrants adultes » : mettre en exergue l'évolution de la politique linguistique qui leur est dédiée avec notamment un des dispositifs phares à savoir le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) dont la gérance est attribuée actuellement à l'Office français d'intégration et d'immigration.

Nous avons pu établir les répercussions sur le terrain en confrontant les textes législatifs et les points de vue d'acteurs et d'experts praticiens (directeurs de structure, coordinateurs, formateurs, apprenants...) dans le secteur associatif.

Comme nous l'avons précédemment soulevé, dans cette première partie, de nombreux objectifs se superposent sans transversalité avec une prise en compte insuffisante des pouvoirs publics et des institutions des trajectoires migratoires.

Or, il nous semble que cette recherche qualitative basée sur les approches biographiques peut être le point d'agencement de ces différents objectifs :

Un outil comme le portfolio devient un outil d'intervention qui crée un peu de dérangement, de l'innovation aussi et qui peut devenir un levier de recherche-action sur les pratiques. Ce serait une sorte « d'outil — démarche » qui introduit du changement, changement qui peut être regardé comme révélateur de nouvelles pratiques. L'outil est à la fois un levier de changement pratique et une façon d'apporter de l'innovation, qui elle-même apporte une transformation, (MOLINIE, 2010 : 28).

Pour cela, les intervenants dans le milieu associatif devraient en premier lieu prendre en considération les besoins et les difficultés de notre public afin de proposer des offres qui seraient davantage adaptées. Ces offres devraient être représentatives de la globalité des acteurs qui interagissent dans la formation linguistique des adultes migrants, c'est-à-dire au croisement d'un référentiel spatio-temporel tenant compte de différents pôles institutionnels, éducatifs et politiques (politique d'accueil et d'intégration, lutte contre l'illettrisme, politique d'emploi-formation...) mais qui aujourd'hui se développent de façon parallèle.

Le portfolio contextualisé peut devenir un outil à moindre coût au service d'une approche méthodologique avec un sens plus large, qui serait à destination des migrants adultes et serait basée sur les biographies langagières.

À ce stade de la réflexion, nous pouvons envisager le parcours de « socialisation » comme étant le passage d'un état initial (pays de départ) vers une aspiration à l'autonomie dans un état actuel (pays d'arrivée). Cette « aspiration » peut se concrétiser ou non dans la phase de ce parcours, et peut ainsi se traduire par de multiples tentatives d'adaptabilité réussies ou non, menées dans des domaines variés de la vie sociale tels que le domaine du travail, du logement, de la famille. Ainsi, cette notion d'« autonomisation » serait intimement liée à celle de « socialisation » c'est pourquoi nous pouvons parler à présent de « socio- autonomisation. »

Cela dépasse l'apprentissage strictement linguistique et passe par la découverte de l'apprentissage des éléments de la vie culturelle, afin de les sortir de l'isolement par des sorties extérieures mais aussi entretenir un espace de convivialité à l'intérieur des cours. Cela participe au travail psychologique qui est mené auprès des apprenants qui sont souvent en souffrance, mal à l'aise, ressentant la nostalgie de leur pays d'origine, et confrontés à des problèmes quotidiens. Dans le processus de socialisation, des valeurs comme le vivre ensemble, et comme la mixité sociale, la lutte contre les préjugés sont très importantes mais les sorties culturelles ont un budget très réduit.

Dès lors, il s'agit d'une conception de l'apprentissage spécifique au contexte dans lequel évoluent les migrants adultes en milieu associatif, ils ont des motivations différentes : de nombreux apprenants une fois que les enfants ont grandi ou, pour certaines femmes, une fois le conjoint à la retraite, s'introduisent dans ces cours pour améliorer leur vie quotidienne, gagner en indépendance. C'est aussi pour certains l'occasion d'échanger avec d'autres, de sortir de leur isolement, d'oublier les soucis quotidiens, de retrouver leurs semblables ou des personnes qui comprennent leur statut de migrant.

Au fil de l'expérience sur le terrain, nous avons remarqué qu'il est très important de faire découvrir aux participants des aspects peu connus de la culture française par l'intermédiaire de sorties culturelles même si ce n'est pas nécessairement apprécié par certains qui préfèrent ne pas quitter le confort sécurisant de la salle de classe. Certains sont généralement peu réceptifs à ce type de sorties, peut-être parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment à l'aise ou probablement pas encore prêts à être confrontés au regard des autres et à l'environnement extérieur. D'ailleurs, les apprentissages didactiques (la linguistique notamment la sémantique, la phonologie la syntaxe) sont plus sollicités que les apprentissages culturels dans la mesure où ils sont déjà en immersion dans la culture française et considèrent que cette immersion suffit à leur apprentissage culturel. Les besoins les plus importants sont répertoriés au niveau

de la lecture-écriture. Ces besoins sont identifiés au moment du diagnostic mené lorsque l'apprenant assiste à son premier « cours ».

Nous l'interrogeons sur son parcours scolaire, migratoire et surtout sur les raisons de son inscription. L'apprentissage de l'écrit et de la lecture est un travail laborieux, qui se réalise sur du long terme et demande par conséquent de l'assiduité. Pourtant, malgré la motivation l'un des freins auxquels on est fréquemment confronté est le manque d'assiduité des participants, même lorsque les cours sont obligatoires notamment dans le cadre du marché de l'OFII avec trois journées d'absence maximum autorisées, sous peine de suspension du renouvellement du titre de séjour. Ce sont des personnes qui sont majoritairement en situation de fragilité économique et sociale. Les cours passent souvent après d'autres rendez-vous, la garde d'un enfant ou d'un parent malade : il y a parfois un réel manque de disponibilité psychique pour certaines personnes notamment les réfugiés politiques qui ne parviennent pas à se rendre acteurs de leur apprentissage.

En outre, le manque de ressources financières empêche les personnes de se rendre aux cours. (Il arrive de voir de plus en plus fréquemment des apprenants sans domicile fixe)

Toutefois, au sein du milieu associatif les formateurs tente de résoudre ce problème en insistant sur l'importance de l'assiduité lors de l'accueil individuel de l'« apprenant » pour permettre une progression dans les acquisitions, en sollicitant notamment les référents sociaux lorsqu'une difficulté a été repérée, pour trouver une solution, par exemple concernant une garde d'enfant ou la prise en charge du transport .

Cette approche se révèle être en concordance avec l'évolution complexe de ces publics au sein du milieu associatif qui actuellement rencontre des résistances, celui-ci possède de moins en moins de fonds publics, il souffre d'une crise financière illustrée par le fait que de nombreuses associations ont été contraintes de fermer. Pour survivre certaines associations s'associent dans des groupements pour répondre aux appels d'offres publics.

Or, cette compétitivité a des répercussions directes sur la qualité des formations. Comme nous l'avons vu avec l'exemple du Contrat d'accueil et d'intégration dans lequel on constate que les heures de formations proposées se sont considérablement réduites. Pour survivre, ces associations doivent également se renouveler et ne plus être dépendantes des marchés publics.

Face à de nombreuses problématiques, à une hétérogénéité diversifiée des publics migrants en perpétuelle évolution, il est indispensable d'offrir des outils qui visent une individualisation des parcours avec une prise en compte de l'insertion professionnelle. Les organismes de formation doivent également convaincre les entreprises, lutter contre les préjugés car les publics migrants entrent dans le secteur des publics en insertion avec la problématique de la langue et l'emploi. La prise en compte de la vie quotidienne dans la Formation langue d'intégration est un élément important mais au vu de la conjoncture actuelle, il faudrait aller un peu plus loin. Des fonds étaient mis en place pour le passage du DILF qui est un diplôme qui n'ouvre sur aucune formation professionnelle alors que le DELF ouvre sur des dispositifs tels que les compétences premières.

En effet, autour de ces cours, les objectifs des différents acteurs se superposent : décisionnaires budgétaires, institutionnelles, actions des responsables pédagogiques, des formateurs et des apprenants. Par exemple, les décisionnaires budgétaires conformément aux attentes prioritaires accordent les budgets, les objectifs généralement selon deux ordres principaux :

-La proximité : tout d'abord, le but des cours de formation linguistique est de susciter l'attrait de l'apprentissage chez un public n'ayant pas ou peu été formé ou ayant un rapport difficile aux apprentissages, en proposant des cours de proximité portant des thématiques proches de leurs aspirations ;

-L'intégration : la notion d'intégration est très importante pour les décisionnaires dans le cahier des charges exigé pour le financement des actions puisque ces cours doivent favoriser l'intégration des personnes ne maîtrisant pas la langue française dans la société et plus particulièrement dans l'emploi. Toutefois, le cahier des charges ne précise pas ce que les financeurs entendent par « intégration ».

Ces premiers objectifs soulèvent un certain nombre de questions comme celle de l'exigence d'avoir dans ces cours des préparations à des diplômes sanctionnant leur niveau en français (DILF, DELF, DALF). Pourtant, est-ce bien l'objectif des personnes qui sont détectées au cours de l'évaluation diagnostique ? En ce qui concerne les attentes et les objectifs des « apprenants », leurs besoins correspondent-ils finalement à ceux des décisionnaires ? Pourquoi, s'il s'agit parfois d'atelier de « socialisation », y a-t-il un tel engouement pour la préparation à des diplômes tels que le test de connaissance du français (TCF) ou le Diplôme initial de langue française (DILF) ? Ce type de préparation correspond-il aux attentes des « apprenants », ou bien à celles des financeurs en attente de critères de réussite formels

témoignant du bon déroulement des actions ? Mais la priorité des « apprenants » est-elle réellement le passage de ce diplôme ? Dans le milieu associatif surgit souvent la question de la formation des formateurs. Néanmoins, ne faudrait-il pas se pencher avant tout sur le type de cours proposés avant de s'interroger sur la formation des formateurs ? Il serait dommage de suivre cette logique de seuil de réussite établi par la préfecture. Il n'y a généralement chez les apprenants ni besoin immédiat, ni motivation à préparer ces examens, ce qui est un facteur déterminant de réussite ou d'échec. Les décisionnaires institutionnels : d'autres objectifs se superposent aux objectifs des décisionnaires financiers, à savoir ceux des décisionnaires institutionnels.

Les données empiriques recueillies posent des interrogations de par leur complexité en conjuguant les domaines de la sociolinguistique et de la didactique et de par leur fiabilité face aux choix méthodologiques opérés.

En effet, la recherche qualitative s'appuie sur un large ensemble de méthodes et de techniques de recherche, en opposition à la recherche dite quantitative. Elle utilise des méthodes exploratoires comme celles que nous souhaitons utiliser. Par exemple, contrairement aux recherches quantitatives, les entretiens visent de plus petits échantillons (étude de cas) dans le but d'accéder à une compréhension approfondie et de nous permettre de réaliser des actions plus ciblées. Cela peut constituer autant de pistes de réflexion pour cette recherche qui seront à la fois un approfondissement de la première exploration et une extension sur les approches biographiques.

Nous avons donc tenté de dégager quelques règles dans l'utilisation de cette approche à travers son utilisation autour de différentes trajectoires migratoires ; c'est à dire de voir les répercussions des contextes sociolinguistiques sur les représentations des apprenants, de dégager les liens qui peuvent s'opérer entre les langues ainsi que la portée de la conscientisation de ces liens interprétatifs et constructifs dans l'appropriation linguistique, c'est-à-dire le processus de construction progressive : « d'une relation de plus grande proximité à la langue, dans laquelle l'apprenant parvient progressivement à dire de soi, à se construire, à se produire socialement, en même temps qu'il parvient à s'autoriser à produire la langue en retour, à la transformer, à s'y inscrire, à y laisser sa trace » (BRETEGNIER, 2011 : 36).

Notre objet de recherche demandait un travail d'enquête et d'étude non de mesurer et d'évaluer quoi que ce soit comme c'est le cas notamment d'une recherche quantitative.

Le fait d'enquêter soulève déjà des questions, des problématiques : un début de réflexion est amorcé, certains changements vont être immédiats, d'autres à plus long terme mais la réflexion mène souvent à l'action. Les buts et les objectifs sont donc liés aux hypothèses de notre recherche afin d'utiliser ces premiers résultats dans l'élaboration d'outils didactiques et d'amélioration de l'apprentissage du français au sein du milieu associatif.

Le choix de cette recherche qualitative et compréhensive est de pouvoir rendre les participants acteurs de la recherche, leur problème devient notre problématique.

Par ailleurs, la recherche qualitative et compréhensive permet d'instaurer une dynamique réflexive. Pourtant, ce champ est certes ouvert mais pose un certain nombre de limites en faisant surgir de nombreux questionnements d'ordres éthiques et scientifiques.

Notre travail se traduit par un recueil d'observables lors d'entretiens structurés d'apprenants de tous horizons sociaux, c'est-à-dire selon une grille de questions précises basées sur une progression thématique. Au niveau des entretiens nous nous sommes basés sur les entretiens compréhensifs que nous allons expliciter au cours de notre seconde partie et ainsi déterminer quels sont les rôles du chercheur, du formateur et de l'apprenant. Comment traiter ces données empiriques ? Quels sont les liens qui peuvent s'opérer entre des trajectoires migratoires et une analyse sociolinguistique et didactique ? Quelles perceptions ont les apprenants de leurs compétences linguistiques ? Comment positionnent-ils leurs langues dans leur répertoire langagier ? Quelles représentations ont-ils de leurs langues ?

Nous tenterons donc de voir la portée, les finalités et les limites de l'utilisation de ces démarches.

Dans cette situation d'intervention, il n'est pas toujours facile de répondre à toutes les attentes d'autant que cette situation entre dans un cadre plus global, à savoir une politique linguistique et éducative : « nous défendons ainsi une vision globale et intégrative de la formation des adultes, se démarquant d'une logique purement instrumentale et fonctionnelle d'ingénierie et de technologie des apprentissages ». ²⁰²

L'approche biographique à travers un travail sur les biographies langagières est au service du plurilinguisme ; il s'agit en réalité d'un instrument de cette politique visant à faire la passerelle

²⁰² Site ASIHVIF : Gaston, Pineau, Qui sommes-nous ?, <http://www.asihvif.com/> (Consultée le 30/01/16)

entre les différentes langues étrangères. Il peut donc constituer une base de travail sur laquelle peut reposer toute approche didactique avec des adultes en contextes non scolaires, comme les migrants.

Le premier écueil du plurilinguisme serait pour nous sa mise en application concrète au sein de la classe. Effectivement, certains enseignants reconnaissent les vertus du plurilinguisme mais comment l'exploiter concrètement en classe ? Quels avantages les migrants vont-ils tirer du fait de s'appuyer sur leur(s) langue(s) première(s) ? La pierre d'achoppement est donc le passage de la théorie à la pratique

Deuxième partie

Cadre méthodologique et expérimental des démarches biographiques

Cette seconde partie pose le cadre des fondements méthodologiques et théoriques de cette recherche. Face à notre contexte d'étude (s) varié, nous avons tenté d'en dégager les principales caractéristiques au moyen de trois types exemples illustratifs de la formation linguistique des migrants à savoirs : les ateliers d'alphabétisation et de Français langue seconde à travers l'association RIB et les dispositifs d'accueil contrat d'accueil et intégration (CAI) et hors contrat d'accueil et d'intégration (HCAI) par le biais de l'organisme CEFI et les ateliers de « socialisation » notion centrale que nous avons en évidence par des « ateliers sociolinguistiques » des centres sociaux *(Cf. Chapitre 4 : Focus sur l'apprentissage du français dans les centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise)*

Tout d'abord, nous avons tenté d'élucider le cadre de recherche en détaillant la contextualisation de la formation linguistique des adultes migrants en contexte associatif de la commune lyonnaise ; notamment la constitution de notre corpus, nos hypothèses de recherche en explicitant la méthodologie d'enquête par le biais de la description de notre protocole et des modalités du recueil de nos observables de terrain.

Nous avons clarifié le contexte situationnel d'accueil du public enquêté représentatif du panel de la formation linguistique proposée sur cette commune dans le secteur associatif au travers des différentes actions menées auprès d'associations, les publics cibles et les objectifs didactiques.

Enfin, nous avons mis en exergue le lien entre notre corpus et les approches biographiques à savoir comment est-il possible d'exploiter concrètement les biographies langagières au sein de la classe ?

Chapitre 5

Méthodologie de recherche

Cette recherche pluridisciplinaire s'inscrit dans le champ socio-didactique en nous penchant sur les modalités de l'enseignement-apprentissage à travers le prisme de la politique linguistique vis-à-vis des publics migrants en France. Elle tient surtout compte de la contextualisation de l'ensemble de l'environnement social et cela non pas à des fins purement descriptives mais compréhensives, heuristiques et productives.

5.1 Cadre épistémologique d'une recherche socio-didactique

Cette recherche regroupe ainsi plusieurs champs disciplinaires à savoir :

- La socio-didactique permettant de mettre en relief certaines pratiques et représentations sociales interagissant avec les publics migrants en apprentissage du français en contexte associatif (DABENE, L. (1987 ; 1990 ; 1994) ; RISPAIL, M. (1998 ; 2004 ; 2012) ; CLERC, S. ; RISPAIL, M. (2009) MONTAGNE-MACAIRE (2007) ; BLANCHET, P. (2012), BLANCHET, P ; BULOT, T. (2012) ; LE GAL, D., VILPOUX, C. (2012) ; LE GAL (2011 ; 2012)

- La sociolinguistique, notamment par l'évocation de la politique linguistique qui influence le contexte dans lequel évolue le public migrant adulte (ARCHIBALD, J. ; CHISS J.-L. (2007), COSTA-LASCOUX, J. (1989) ; SCHNAPPER, D. (1991 ; 2007.2014) ;

- La didactique des langues notamment par la recherche et le questionnement d'outils pédagogiques et la mise en œuvre de démarches d'appropriation par le biais de l'exploration des approches biographiques dans une perspective plurilingue et « tensions dynamiques d'altéreculturation ». (BLANCHET, P. COSTE, D. (2010) ; BARONI, R ; JEANNERET, T. (2009), BRETEGNIER, A. (2009 ; 2011 ; 2012 ; 2013), CASTELLOTTI, V. (2008 ; 2009 ; 2010) ; KILANGA. (2006 ; 2009 ; 2014), MOORE, D. (2009), MOLINIÉ, M. ; BISHOP, M.-F. (2006 b). ; MOLINIÉ, M. (2011) ; ADAMI, H. (2005 ; 2007,2008 ; 2009 ; 2011 ; 2013) ; MONTAGNE-MACAIRE, D. (2011)) ;

-Les sciences de l'éducation qu'on va solliciter au niveau des démarches biographiques (BERTAUD, D. (1976, 1986 ; 2001 ; 2003), PINEAU, G. (1983 ; 2005 ; 2007 ; 2009)) ;

Ce cadre conceptuel dont la matrice est le champ socio-didactique va permettre de croiser ces différentes approches et d'enrichir la réflexion notamment par rapport au recueil d'observables du corpus dans et en dehors de la classe qui s'est constitué au fil de diverses expériences au sein du milieu associatif de la commune lyonnaise dans une double orientation:

d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles, orales et écrites, au sein de ces situations et dans leur environnement social, (RISPAIL, 2012 :85).

Le domaine de la socio-didactique permet de relier analytiquement les facteurs internes et externes, avec une reconnaissance de l'ensemble des acteurs qui interagissent et qui ont un impact sur l'enseignement apprentissage (LE GAL, VILPOUX, 2012 : 109).

Cette recherche, s'appuie sur des concepts clés de la recherche-action sans pour autant répondre à l'ensemble de ses caractéristiques.

5.2 Vers l'ouverture sur une démarche de recherche-action

Le milieu associatif est devenu notre observatoire de recherche ce qui conduit à mettre en évidence l'imbrication du chercheur novice dans le contexte analysé (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 : 113). En d'autres termes, cette implication n'est pas contradictoire avec cette recherche, au contraire elle permet de ne pas s'éloigner de nos perspectives de travail. Et d'assumer la posture de praticien-chercheur.

Cela souligne que la recherche est appliquée à l'action du sujet ; en l'occurrence ce sujet peut être ceux que l'on observe, c'est à dire les adultes migrants mais aussi le chercheur lui-même à travers ces adultes. Cela permet à la fois de répondre aux objectifs du terrain et de la recherche sachant qu'il existe dans les deux cas des limites d'interprétation des phénomènes observés. D'ailleurs, la posture d'« apprenti » chercheur n'est pas toujours évidente à assumer.

En effet, étant en immersion dans le secteur, depuis décembre 2009, au sein de la régie de quartier de Bron (RIB), du centre social de Pierre Bénite et de l'organisme de formation CEFI

dans la commune lyonnaise, nous avons reçu l'assentiment à la fois de l'institution et des informateurs pour la mise en place d'un travail d'expérimentation portant sur les démarches biographiques.

La mise en place du recueil de ce corpus doctoral s'est initié, comme nous l'avons précédemment soulevé (*Cf. Introduction générale : 1. Le cadre de recherche : prolongement d'une recherche vers l'élaboration de la problématique actuelle*) au cours du master 1 FLES avec un travail avec le centre social de Pierre Bénite, ensuite dans le cadre du master 2 FLES professionnel et de recherche avec l'association RIB et enfin en master 2 recherche et en thèse doctorale avec l'organisme CEFI.

La première partie de ce corpus (**série 1**) est ainsi constitué par le recueil d'observations obtenues essentiellement par le biais d'entretiens compréhensifs²⁰³ auprès des professionnels du secteur associatif dans la commune lyonnaise tels que :

- directeur (d'organisme de formation de l'organisme CEFI, centre sociaux, l'association FORM &Co...)
- coordinateurs pédagogiques de centres de formations ;
- formateurs ;
- responsables institutionnels et politiques : délégués de la fédération des centres sociaux du Rhône, élu politique, entretiens de responsables et d'assistants de marché de l'OFII de la délégation territoriale de Lyon est dans le groupement de l'IFRA, en charge du marché 13 FL. Ce groupement rassemble huit organismes de formation (IFRA mandataire, CFEU, Alliance Française, CEFI, IFREP, FRATE, Nouvelle Donne, GRETA) avec et couvre 46 sites de formation répartis sur les départements de l'Ain, de l'Ardèche, de la Drôme, de la Loire et du Rhône.

²⁰³ Annexes, série 1, document 2 : transcriptions d'entretiens compréhensifs et série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenant.

En outre, ce corpus est constitué d'entretiens, d'apprenants et d'observables (**série2**)²⁰⁴ issus de la situation d'intervention, obtenus par le biais du statut de formateur (FLE, FLES, FLI et FOS) et d'examineur. (DILF, DELF, DELF, TCF, CLEA)

Au sein des cours qui est aussi le terrain de recherche, nous nous positionnons en tant que praticien ; or il arrive qu'une de ces deux postures prenne le pas sur l'autre. Une séance peut être réalisée sans que le projet de recherche ne soit ciblé ; or une fois la séance terminée, le journal de bord²⁰⁵ peut justement permettre de remémorer notre cheminement réflexif notamment des éléments qui auraient pu être écartés :

Il ne s'agit pas essentiellement du journal défini comme objet littéraire dont le ressort relève de la singularité de l'écrivain, puisque la fonction d'outil d'analyse et de formation est assignée. Il ne s'agit pas non plus d'un journal de bord, au sens marin du terme, qui consigne, avec une précision détachée, la succession des événements, puisqu'il importe de faire entendre un cheminement personnel, (CARLO, 2006 : 67).

Finalement, le recueil des observables se fait en plusieurs temps mais également avec deux positionnements différents : le formateur cherche surtout l'aspect pratique, le développement de compétences ciblées, tandis que le « chercheur » va tenter de chercher des remédiations et projeter des anticipations donc un regard à la fois antérieur et postérieur. Le chercheur a surtout un regard sur le praticien, son rôle au sein de l'atelier, son environnement et les impacts de cet environnement dans sa pratique de la classe.

Ce double positionnement de praticien-chercheur permet d'être à la fois dedans et en dehors de l'action de recherche :

À l'inverse des sciences naturelles, où l'instrument est extérieur au chercheur (que l'on pense à un oscilloscope ou à un densimètre...), dans les sciences humaines l'instrument ne lui est pas extérieur plus, avec les méthodes de recueil, le chercheur est immergé dans la recherche, et la distance « objective » à l'objet n'existe pas. Cette implication n'est pas sans avoir des interactions avec la recherche, (MUCCHIELLI, 1998 : 308-309).

²⁰⁴ Annexes, série 2, enquête situationnelle, documents 5 à 7 .

²⁰⁵ Annexes, série 2, enquête situationnelle, document 4.3 : Exemple de notes de terrain et notes commentées (Extrait de journal de bord)

Cette recherche est ainsi animée par un certain attachement affectif aux caractéristiques par une certaine complicité avec les personnes interrogées et une proximité langagière pour certains d'entre elles. Étant bilingue de langue arabe cela a constitué un facteur de proximité avec une grande majorité d'adultes migrants impliqués dans cette recherche. Cela a permis de mettre les personnes interrogées davantage à l'aise, sans la présence d'un tiers pour traduire.

Toutefois, cette proximité est à nuancer par un facteur de distance illustré par des réactions de rejets telles que :

« Nous sommes en cours de français, pourquoi parler d'autres langues ? »²⁰⁶

Par ailleurs, au niveau de l'interprétation, notre regard est intersubjectif c'est-à-dire que cette analyse ne sera pas considérée comme représentative compte tenu des choix opérés en amont dans la sélection des observables, du terrain d'observation spécifique qui n'offrira pas toujours des conditions propices à la recherche, d'un parcours et d'un positionnement particulier vis-à-vis de l'objet de notre recherche.

Toutefois, nous sommes restés vigilants quant aux fonctions psychologiques et sociales du travail sur la biographie langagière en respectant le droit à la pudeur, c'est-à-dire la possibilité de garder des secrets ou de ne pas dévoiler certains passages de leur vie. Par exemple, le décès d'un proche ou les conséquences d'une maladie qui peuvent constituer les motifs de l'entrée en apprentissage de langue peuvent aussi mettre à la fois le formateur et l'apprenant dans l'embarras car ils relèvent non pas du cadre personnel mais de l'intime qui reste dans le domaine du privé.

Cette démarche de travail a pu déstabiliser certains apprenants qui ont été surpris par cette confrontation aux approches biographiques, pour la plupart pour la première fois de leur vie en contexte formel d'apprentissage. Il en découle l'importance de varier les modalités, les supports afin d'éviter toute intrusion et prendre en considération les apprenants qui ne souhaitent pas évoquer leur parcours migratoire au sein de la classe.

Ce type de démarche pourrait sans doute être intégré à un programme pédagogique plus global car elle risque de gêner, voire rebuter les apprenants comme ce fut le cas d'une apprenante

²⁰⁶Cf. Notes de terrain.

qui n'a pas apprécié de sortir de la classe pour aller voir un court-métrage qui évoquait des parcours migratoires, elle a préféré rentrer chez elle et ne plus assister aux ateliers. On peut aussi se demander : travailler sur l'exil, le parcours migratoire ne risque-t-il pas de réduire le champ d'intérêts et d'actions pour les « apprenants », en les enfermant dans un processus cyclique avec, au centre, leur statut de migrant ? Ou ce statut servira-t-il justement de tremplin en permettant par exemple à l'apprenant de mieux s'assumer en se réappropriant sa trajectoire personnelle ? Que faire des souvenirs douloureux auxquels on fait appel et qui risquent d'inverser le résultat escompté, en accentuant le mutisme ?

Pour notre part, il était important d'avoir l'adhésion totale des apprenants à ce projet de recherche ; cela passe notamment en leur présentant l'approche dont ils font intégralement partie, en sollicitant éventuellement leur participation, en leur expliquant à quoi peuvent servir concrètement les divers enregistrements, et finalement leur demander de relever le défi de se responsabiliser dans ce projet. Celui-ci vise d'ailleurs les trajectoires migratoires dans leur globalité avec une sélection de la part des apprenants des expériences de leur choix, ce qui suggère des récits d'expériences douloureuses comme d'expériences réjouissantes.

Certes, un travail sur les approches biographiques peut jouer ce rôle actionnel mais il semble que de nombreux enseignants en milieu associatif, ne souhaitent pas s'expérimenter à de nouveaux outils, étant donné le caractère urgent des besoins des apprenants. Certains préfèrent donc se baser sur des outils et des méthodes qu'ils ont l'habitude d'utiliser tels que la méthode Gattegno²⁰⁷ plutôt que prendre le risque par exemple de s'appuyer simultanément sur la langue du migrant et la langue française (Par exemple : peur de confusion entre les deux langues). C'est pourquoi, nous avons procédé à une mise en place progressive des approches biographiques. Le défi résidait en outre dans le fait de rompre le cadre hiérarchique, en leur faisant oublier les moments de cours.

À partir de la méthode de l'entretien compréhensif, nous nous sommes dirigés vers certaines spécificités de la démarche de recherche-action. La démarche ne s'oppose pas « aux méthodes,

²⁰⁷ Annexes, série 1, document 3 : Eléments de la situation d'intervention, 3.4. Présentation de la formation : pédagogie Gattegno.

au contraire elle les reconnaît et les utilise, mais elle n'en est pas prisonnière » (LIU, 1992 : 294). Certaines parties de ce corpus ont servi à la construction de matériel didactique.

Cette recherche revendique sa spécificité face à la complexité et aux variations des publics migrants en contexte associatif français, elle ne se prétend ni représentative, ni modélisante et ni globalisante :

La socio-didactique est donc une didactique contextuelle, contextualisée, écologique, qui se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui. La socio-didactique peut également se définir comme une didactique du particulier, du « cas par cas », de l'adéquation, se distinguant ainsi d'une didactique à tendance universalisante dont elle médiatise les principes, (LE GAL, 2012 : 304).

Ainsi, les médiums vont constituer des supports de recherche et des supports didactiques qui se regroupent dans un projet de recherche global basé sur un cadre épistémologique exploratoire : notre diagnostic ne se veut ni représentatif, ni curatif.

5.3 Protocole de recherche du corpus d'observables « combinatoires »

Le statut de praticien a eu un double avantage : d'une part, permettre de réaliser une immersion totale au sein de ce milieu, de faire un bilan sur le contenu de l'apprentissage avec les besoins langagiers des stagiaires et les objectifs des formateurs mis en place pour les réaliser, et d'autre part de pouvoir effectuer des entretiens avec les stagiaires, ce qui nécessitait d'instaurer une relation de confiance.

Ces adultes migrants auxquels nous avons été confrontés au sein de ces associations n'auraient peut-être pas pu se confier, ou seulement avec difficulté, à une personne inconnue ; nous avons pu constater tout d'abord chez certains apprenants, un malaise à l'oral, dû à leur sentiment de ne pas s'exprimer correctement en français. Certains préfèrent alors se réfugier dans un mutisme, plutôt que se risquer à prendre la parole devant les autres. Le regard d'autrui s'avère pour eux embarrassant, d'où le fait que ce type d'apprenants a plus d'assurance lorsqu'il communique avec leur formateur habituel.

D'ailleurs, les entretiens réalisés sont rarement formels, mais se produisent généralement dans des moments d'échange, propices à la complicité au sein du groupe qui s'est progressivement développée.

Notre accompagnement durant plusieurs mois a légitimé notre présence à leurs côtés et surtout nous a permis de devenir familiers. Il devenait plus aisé d'évoquer leurs craintes, leurs doutes, en résumé leur vie. Des liens bienveillants se sont tissés, grâce notamment à une certaine empathie de notre part, s'appuyant sur une bonne écoute en mettant en valeur les réponses de nos informateurs, leur « savoir précieux » (KAUFMANN, 2004 : 48).

Une majeure partie du recueil d'observables s'est donc constitué directement au sein des cours par le biais d'enregistrements de divers entretiens, de notes de terrain, de notes de terrain commentées, d'observations empiriques, de reconstructions de données informelles notamment par l'intermédiaire de productions écrites ou orales des apprenants.

Nous avons ainsi utilisé un mode d' « observations combinatoires » (RAZAFI, 2008 : 168) constitué d'observations participantes, d'entretiens, d'interactions au sein de l'atelier, de transcriptions dans un journal de bord²⁰⁸, d'observations empiriques, de reconstructions de données informelles, de productions d'adultes migrants en milieu associatif.

La méthode de l'observation participante a permis par le biais d'une immersion totale d'accéder à une connaissance plus profonde des réalités du terrain, de constater plus concrètement le contexte du marché public de l'apprentissage du français auprès des publics migrants en secteur associatif et d'aller plus en loin que le discours institutionnel notamment de constater les répercussions directes du Français Langue Intégration.

En outre, cette méthode a facilité les enquêtes institutionnelles avec un regard entre pair et non intrusif :

il permet d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées(s) et donc d'observer des phénomènes habituellement cachés aux regards extérieurs. On a là une alternative précieuse à la terrible injonction paradoxale si fréquente de l'enquêteur à son informateur : « soyez spontané ! ». Cette méthode participante suppose bien sûr que l'enquêteur appartienne à la communauté sociale étudiée ou, au moins, y soit suffisamment intégré, adopté, (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 17-18).

²⁰⁸ Annexes, série 2, enquête situationnelle, document 4.3 : Exemple de notes de terrain et notes commentées (Extrait de journal de bord).

En outre, ce mode de l' « d'observation combinatoire » nous a permis de bénéficier d'une meilleure adaptabilité aux conditions de notre terrain d'enquête.

Par exemple, les notes de terrain sont cruciales dans la mesure où nous avons remarqué que les moments d'échanges informels propices à la confiance offrent souvent des données riches dépassant le protocole méthodologique et cette mise en mots n'est pas toujours limpide de part certaines barrières linguistiques :

Ces parcours ne se disent pas facilement dans l'espace socialement limité d'une rencontre éphémère et formelle entre deux inconnus. L'évocation de ces parcours peut être douloureuse d'abord mais, surtout, leur mise en récit ne va pas de soi pour les migrants : d'une part parce qu'il y a la difficulté linguistique, technique, à mettre cette vie dans les mots d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore suffisamment ; d'autre part, parce que la mise en récit de ces parcours suppose qu'ils puissent avoir un intérêt pour quelque chose ou quelqu'un, (ADAMI, 2012 : 11).

En cumulant ces différentes modalités, nous avons pu en premier lieu combler la lacune de ne pouvoir toujours enregistrer en direct les apprenants mais de devoir transcrire a posteriori certaines données qui nous paraissaient intéressantes. Cela nous a permis un certain gain de temps au niveau de la recherche sur le terrain et surtout de recueillir une variété d'observables (écrits et oraux) à exploiter dans nos analyses.

De plus, cela nous a donné l'opportunité de mettre en place une stratégie de contournement, qui n'est pourtant pas caractéristique de l'approche biographique, et de pouvoir conserver cette stratégie tout au long de notre enquête. Elle peut être identifiée comme une pédagogie du détour :

Où stratégie du détour est mobilisée en sciences de l'éducation et dans le domaine du soin thérapeutique pour désigner des approches qui permettent d'agir de façon indirecte en travaillant sur les représentations des participants. Dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, elle apparaît entre autres dans les dispositifs d'éveil aux langues et cultures, (DOMPMARTIN-NORMAND, 2016 : 239).

En effet, nous avons pris le parti de ne pas mener d'entretiens formels, suite à des écueils rencontrés au cours de nos recherches en Master 1 et 2 professionnel, comme des blocages de la part de certains apprenants :

Tenir compte de l'effet d'interaction et du contexte, c'est également poser des questions d'abord indirectes : il est plus facile de faire parler les gens sur les autres que sur eux-mêmes et de contourner ainsi les accommodations personnelles du témoin à l'enquêteur, qui amènent l'informateur à se présenter au chercheur tel que l'informateur le souhaite ou tel qu'il suppose que l'enquêteur le souhaite, (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 19).

C'est pourquoi la majorité des observables sont constitués d'interactions groupales ou individuelles animées en classe, recueillies par le biais de divers mediums (audio-visuels, supports écrits, photographiques...) qui vont permettre d'enclencher et de justifier des entretiens semi-directifs et de réunir des observables non sollicités, c'est-à-dire « des discours produits en dehors du dispositif explicite des observations » (FEUSSI, 2008 : 162).

Ce ne fut donc pas des entretiens au sens propre du terme mais recueillis par le biais de stratégies, par exemple par l'intermédiaire d'une activité pédagogique dont ont découlé certains observables. Cette stratégie de contournement fut aussi mise en place dans le but de laisser les apprenants libres de répondre ou de ne pas répondre aux questions. Nous avons donc décidé d'obtenir des réactions de nos apprenants par l'intermédiaire de ces mediums qui vont permettre indirectement d'évoquer leur parcours migratoire.

Ainsi, au cours de la préparation d'une séance où un medium est utilisé, un canevas est construit reprenant les points principaux à aborder avec les apprenants, notamment au moment des exercices.

Nous avons aussi utilisé la méthode des commentaires provoqués : « méthode consistant à faire parler des sujets ou des groupes sur des cas spécialement construits pour solliciter leurs réactions et leurs jugements, pour analyser, ensuite, ces « commentaires » en fonction de divers objectifs » (MUCCHIELLI, 1996 : 27). Cette dernière méthode que nous avons adaptée en confrontant les apprenants à leurs propres commentaires, présente l'intérêt d'être une instance de vérification des données précédemment recueillies. Les apprenants en revenant sur leurs commentaires peuvent les compléter en donnant davantage de précision ou éventuellement les modifier. Toutefois, la présence du médium n'est pas indispensable dans le recueil des observables notamment lorsque nous travaillons sur la biographie langagière ou avec des niveaux plus élevés (à partir du niveau B1).

Dès lors, cette méthode permet d'aller vers l'approfondissement des observables, ce qui est caractéristique de la méthodologie qualitative. Il n'est pourtant pas rare que les apprenants ne se souviennent pas de certaines de leurs appréciations ; cela leur permet donc aussi de redécouvrir leur propre discours, vis-à-vis duquel ils expriment parfois un sentiment de fierté.

Des études de cas ont également été réalisées afin d'approfondir la trajectoire migratoire de certains apprenants. Concernant des entretiens au sein d'un grand groupe, ce sont plutôt des entretiens semi-structurés voire non structurés selon les conditions du terrain. Ces types d'entretiens consistent à partir d'une liste de sujets à aborder (entretiens non structurés) sur lesquels s'appuient nos reconstructions informelles. Cela permet de se rapprocher de la conversation caractéristique des entretiens compréhensifs.

Quant aux entretiens semi-structurés²⁰⁹, il s'agissait d'utiliser un guide d'entretien sans suivre nécessairement d'ordre fixé. Or, la limite que nous avons remarquée pour ce type de méthode, est l'abondance des données qui peut être contraignantes, rendant plus difficile le travail de sélection ou « l'assemblage des observables » (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 20) des éléments importants de l'analyse en lien avec la question de départ.

La construction de notre modèle d'analyse est axé sur les méthodes empirico-inductives se définissant comme :

Les méthodes empirico-inductives caractérisent notamment un « paradigme compréhensif » développé en science de l'Homme. Ce paradigme dit aussi « qualitatif » réintègre le Sujet et son contexte dans l'étude scientifique. Il considère, d'une part, que lorsque l'Homme est « l'objet » de sa propre démarche de connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif (ou encore « réflexif » — il s'étudie lui-même), c'est-à-dire interprétatif. Dans cette démarche de recherche, on considère, d'autre part, que les phénomènes humains et sociaux ne sont d'ailleurs ni des « objets » ni les simples conséquences mécaniques des conditions qui les déterminent, mais aussi et surtout des processus imprévisibles engagés de façon consciente et autonome par les humains, qui sont dotés d'un libre arbitre et de capacités d'inventer leurs comportements, leurs significations et leurs stratégies, (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 17).

Ces méthodes sont donc qualitatives, compréhensives et interprétatives avec la prise en compte de limites dans la mesure où les phénomènes complexes impactant le sujet sont variables et irréguliers. Des choix ont dû être opérés dans le choix des observables du corpus qui nous apparaissaient les plus significatifs ; ils se révèlent à la fois « constitutifs » et « reconstitutifs » c'est-à-dire :

²⁰⁹ Exemple des entretiens menés auprès des intervenants des centres sociaux et socioculturels, Annexes, série 1, document 2, transcription d'entretiens compréhensifs, compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage auprès des centres sociaux et socioculturels de la commune lyonnaise. ***

entre deux polarités qui lui ont accordé des statuts et des rôles différents :-un statut « primordial», en ce sens que le travail du chercheur est fondé en priorité sur un ensemble de « données » prélevé dans le « réel » et analysé en lui-même (voire pour lui-même) la technicité méthodologique étant alors focalisée sur l'élaboration et la présentabilité du corpus (corpus constitutif) ; -un statut « secondaire », en ce sens que le travail du chercheur est fondé en priorité sur sa fréquentation assidue et réflexive du « terrain », dont le corpus constitue un exemplier d'« observables » interprétables en les re-contextualisant, la technicité méthodologique étant alors focalisée sur les modalités d'investissement dans le terrain social (corpus restitutif), (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 20).

Au niveau de la construction et de l'analyse de ces observables, nous avons tenté d'engager et d'alimenter avec nos apprenants, des entretiens qui se rapprochent de la conversation. La grille, dans le cadre des entretiens compréhensifs²¹⁰, est très souple : « une fois [les questions] rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversations plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (KAUFFMAN, 2004 : 44).

Et, comme dans l'entretien compréhensif, nous avons fait le choix d'une grille d'entretiens basée sur une progression thématique car « la suite des questions doit être logique (il est utile de les ranger par thème) et l'ensemble cohérent » (KAUFFMAN, 2004 : 44).

Le travail analytique a été réalisé en deux temps. Dans un premier temps, il s'agissait de traiter les réactions, le travail de certains adultes migrants par l'intermédiaire de médiums avec un dispositif multimodal (vidéo, texte, chant, récit, le dessin...).

De plus, nous avons demandé aux adultes migrants de répertorier par écrit leurs réflexions. Ces médiums variés vont servir de moyen combinatoire à l'évocation du parcours migratoire des apprenants et au développement de notre cadre de recherche (CASTELLOTTI ; MOORE, 2009). Dans la mesure où ce dispositif multimodal sert à la fois de support de recherche et de support didactique, nous ne voulions pas prendre le risque d'ennuyer les apprenants avec le même type d'activités. En effet, en variant la forme des exercices, cela devenait plus ludique pour les apprenants qui exprimaient par conséquent moins de réactions de rejets.

²¹⁰ Annexes, série 2, enquête situationnelle, document 7 : 7.1. Exemple de grille d'entretien compréhensif.

Dans un second temps, les éléments ont été recueillis et sélectionnés. Certains d'entre eux ont permis de servir de supports pédagogiques et ont donné l'opportunité aux adultes migrants, éventuellement, de revenir sur leurs propos ou de les développer. Le choix du médium est donc important car il permet de susciter l'intérêt de l'apprenant, de déclencher des souvenirs ou une expérience personnelle ou d'ouvrir sur un débat, un thème polémique. Dans tous les cas, l'apprenant est invité à argumenter, éventuellement à convaincre les autres membres du groupe.

Par conséquent, cela peut inciter à s'ouvrir un peu plus aux autres, à exprimer son opinion sur des questions qui nous concernent, à parler librement en se basant sur le support-médium. Ce corpus est constitué de divers observables qu'il s'agit pour nous d'analyser en profondeur notamment au cours de la restitution des parcours migratoires (*Cf. Partie 2, chapitre 7 : L'intégration vue de l'intérieur : exemples de trajectoires migratoires*).

En s'intéressant aux caractéristiques des publics migrants adultes dans ce milieu, le portfolio semble offrir des possibilités si l'on se réfère aux difficultés rencontrées. Certains atouts sont apparus intéressants à développer suite à l'utilisation du portfolio, qui favoriserait notamment chez les apprenants une certaine prise de conscience de leur plurilinguisme et de son impact sur les mécanismes de l'apprentissage et contribuerait ainsi à leur autonomisation. Ce travail sur le portfolio, surtout sur la partie biographie langagière, s'est révélé être un stimulateur valorisant de la motivation et de l'investissement de l'apprenant dans son apprentissage.

En effet, certains apprenants migrants se sous-estiment, se dévalorisent du fait qu'ils ne savent pas lire, écrire ou n'ont pas encore trouvé un emploi stable. Or, un travail sur la biographie langagière peut justement faire évoluer positivement l'estime de soi. Nous avons également remarqué que les grilles d'auto-évaluation faisant partie de la biographie langagière permettaient d'initier ou de consolider pour certains d'entre eux leur autonomisation ; cela passe par l'acquisition de la capacité d'apprentissage ou métacognition, en d'autres termes apprendre à apprendre (BARBOT M-J, 2000 : 21). Pourtant, dans un cadre situationnel associatif, plus souple que le cadre scolaire, les migrants qui, par exemple, manifestent leur volonté d'apprendre la langue pour sortir de leur isolement notamment au cours des évaluations diagnostiques (*Cf. Partie 2 : Chapitre 6 : Situation d'intervention et public enquêté*) ont un besoin immédiat d'outils d'autonomisation. Il est clair que nous avons conscience au cours de cette recherche, que ce support à lui seul ne pouvait rendre autonome; cependant, il était important de garder à l'esprit cet objectif.

Il s'agissait surtout dans un premier temps de proposer une phase d'initiation auprès des apprenants afin qu'ils se familiarisent avec certains rudiments pour tendre par la suite vers cette autonomisation. Cela doit passer par l'exploitation de leur environnement, de leur capacité à s'auto-évaluer et à réfléchir sur la langue et sur leur manière d'apprendre.

Puis dans un second temps, on procède à une phase de découverte de soi où l'apprenant est invité à mieux se connaître, à comparer son niveau à l'échelle européenne des langues, à parler des langues maîtrisées, à confronter ses représentations à celles des autres. L'apprenant peut surtout réfléchir à la prise en compte de l'ensemble de ses savoir-faire, de son bagage linguistique, en prenant en considération ses atouts et aussi ses limites.

Toutefois, il ne faut pas oublier qu'avant d'établir un quelconque constat de la maîtrise ou de la non-maîtrise de la langue française, ces adultes migrants ont un passé et vivent dans un contexte familial, social et politique influençant considérablement les données actuelles.

De ce fait, afin de mieux expliquer l'état présent des choses, leur passé constitue sans nul doute un premier élément de réponse. Effectivement, en se retournant sur le passé de l'apprenant, il est plus aisé de comprendre ses motivations actuelles à travers son parcours personnel. Son apprentissage s'inscrit dans une continuité qui, certes, sera amenée à évoluer. On peut faire surgir cette continuité à travers l'exemple du portfolio contextualisé. Ce dernier permet de connaître le niveau intellectuel de départ à travers la partie biographie langagière du migrant, que ce soit un primo-arrivant ou une personne analphabète.

Le portfolio peut lui être accessible d'autant plus que l'on ne sait pas réellement d'où part l'apprenant : il permet de clarifier sa situation, savoir où il en est et de le suivre progressivement, en ayant une visibilité optimale des objectifs à poursuivre d'une association à une autre. Il constitue ainsi un support de visibilité face à la multiplicité des dispositifs des formations. Par ailleurs, cet outil donne la possibilité par un travail régulier de réaliser une pédagogie différenciée d'autant plus pertinente vers un public migrant hétérogène. Par le biais de l'auto-évaluation, ces apprenants peuvent prendre conscience de l'évolution du processus d'apprentissage : les points à acquérir et les points acquis. Tous ces facteurs permettent de favoriser l'apprentissage, en étant un tremplin pour leur motivation.

En effet, en se responsabilisant, ils acquerront une certaine valorisation d'eux-mêmes ce qui peut être un moteur d'apprentissage et par conséquent la progression s'avérera plus rapide du fait qu'il s'agisse d'un apprentissage méthodologique. Il est donc possible d'exploiter

l'hétérogénéité qui est une des caractéristiques de tout public d'apprenant par l'intermédiaire du portfolio dans la mesure où cet outil peut être adapté au niveau et au rythme de chaque apprenant afin de favoriser l'évolution de son cheminement personnel. L'apprenant peut ainsi, non seulement prendre conscience de ses limites, mais aussi des perspectives d'évolution notamment en réfléchissant sur son apprentissage ; c'est donc un outil qui peut participer à la valorisation de l'apprenant. Il permet de l'encourager à se mettre régulièrement à jour, afin d'être à tout moment en mesure de présenter son niveau de façon détaillée à un tiers, grâce à ce document témoin. Cela peut être le cas notamment lorsqu'une association accueille une nouvelle formatrice, cette dernière pouvant ainsi prendre rapidement et aisément connaissance de la progression et des besoins actuels de l'apprenant.

Il est également envisageable de valoriser le parcours de l'apprenant à des fins professionnelles ou éventuellement de mettre en exergue les compétences de socialisation maîtrisées par ce dernier.

Ce type de démarches, qui consiste à partir de données de terrain pour faire immerger les hypothèses de recherche, s'appuie sur la méthode de l'entretien compréhensif :

Le terrain n'est pas une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation. En inversant le mode de construction de l'objet, en commençant par le terrain et en ne construisant qu'ensuite le modèle théorique, l'entretien compréhensif change radicalement la définition de la plupart des techniques d'enquêtes utilisées dans l'entretien de type impersonnel, (KAUFMANN, 2004 : 20-21).

On peut tenter d'établir une typologie de ces entretiens : « sur la base des critères tels que :

- la nature du site (cadre spatio-temporel) ;
- le nombre et la nature des participants, leurs statuts et rôles respectifs et le type de contrat qui les lie ;
- le but de l'interaction
- son degré de formalité et son style (plutôt sérieux, ludique, conflictuel ou consensuel...) » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 8).

Ainsi, par l'intermédiaire de la conversation se révélant être un « lieu privilégié d'observation des organisations sociales » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 8), c'est au sein des

associations que se sont déroulés tous les entretiens, plus précisément dans la salle de classe, qui constitue pour elle un cadre rassurant et convivial.

Les personnes interrogées connaissaient le but de notre démarche et son cadre universitaire et étaient un peu intimidées d'être enregistrées. Mais cette gêne se dissipa dès les premières questions posées dans un style formel tout en restant amical. Il faut savoir que, face à la barrière de la langue – puisque les apprenants voulaient répondre au maximum en français – le matériel verbal s'appuie souvent sur un matériel paraverbal, mais surtout non verbal (cinétiques rapides : jeux de regards, mimiques et gestes...)

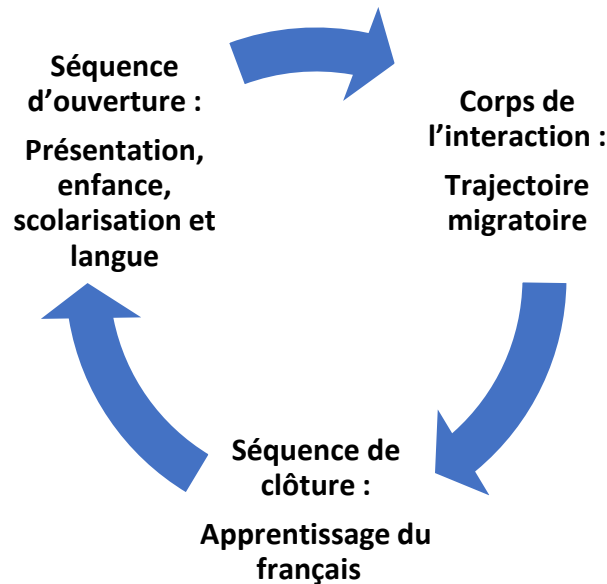
Étant donné que nous nous sommes basés sur la méthode de l'entretien compréhensif, les questions de notre grille constituent de simples points d'appui permettant d'encourager une dynamique conversationnelle : « la grille de questions est un guide très souple avec une progression thématique dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet » (KAUFMANN, 2004 : 44).

Trois études de cas, ont été sélectionnées dans le cadre de cette présente recherche (Sophie, Tassadit et Fatiha)²¹¹ Deux de ces études sont clairement explicitées (Cf. Partie 2, Chapitre 7 : L'intégration vue de l'intérieur).

Voici l'exemple d'une grille d'entretiens compréhensifs avec une série de questions non exhaustives sur lesquelles nous nous sommes axés pour réaliser ses études que nous allons explicités à travers trois séquences temporelles :

²¹¹ Annexes, série 2, enquête situationnelle, document 7 : Transcription des études de cas.

Tableau 3 : Exemple des trois étapes de grille d'entretien compréhensif (séquence d'ouverture, d'interaction et de clôture)



Ces trois étapes permettent d'évoquer des faits passés, en cours et futurs qui continuent d'interagir ensemble comme cela est illustré dans le schéma précédent.

Au niveau de la séquence d'ouverture, elle est surtout consacrée à la présentation de la personne interrogée, elles sont aussi de questions qui permettent de mettre en difficulté d'un point de vue compréhensif. Pour les deux premières études de cas la langue arabe a été utilisée en cas de nécessité. La première série de question s'articule autour de : Comment vous appelez-vous ? Quel est votre âge ? Où habitez-vous actuellement ? Ces questions peuvent apparaître au premier abord facile cependant il faut savoir que les questions autour du thème de l'identité sont loin d'être évidentes pour les apprenantes.

Un travail oral et écrit important est souvent réalisé par la formatrice comme le fait de se présenter, remplir un formulaire ou une enveloppe qui sont d'ailleurs des types d'exercices à maîtriser impérativement pour passer le Diplôme Initial en langue française (DILF) et Diplôme élémentaire en langue française (DELFF) or ces exercices sont très laborieux pour les apprenantes.

Ainsi, poser ces questions en début d'entretien permet de partir sur un terrain connu, de les rassurer sur le type de questions posées à venir.

Le second thème aborde des questions ouvertes sur l'enfance ou plus précisément l'origine savoir où elles sont nées : dans une grande ville ou un petit village ce qui constitue un élément qui peut influencer le parcours d'apprentissage : Ou êtes-vous née ? (Ville ou village) Dans quelle région précisément : au Sud ou au Nord ?

La troisième thématique est la scolarisation dans le pays d'origine et le degré de maîtrise de la langue maternelle est indéniablement un critère indispensable pour mesurer le niveau de maîtrise de la langue du pays. Cela permet de voir également s'il s'agit d'un public analphabète ou illettré : Avez-vous été scolarisés dans votre pays d'origine ? Si oui dans quelle langue ? Et quel(s) souvenir(s) gardez-vous de votre scolarité ?

Enfin, les questions portant sur la thématique du parcours langagier sont intimement liées à la scolarisation de types : Quelle langue parlez-vous ? Quelle langue écrivez-vous ? À quelle(s) occasion(s) faites-vous usage de cette/ces langue(s) ? Ces questions permettent de voir l'usage des langues (maternelle et seconde) : sachant que celles-ci sont en immersion totale, font-elles l'effort de parler le français ? Où et comment ? Est-ce que c'est par plaisir ou bien sous la simple contrainte ?

La seconde phase de l'entretien se focalise sur la trajectoire migratoire : Quand êtes-vous venues en France ? Pourquoi êtes-vous venu(e)s ? Comment s'est déroulée votre arrivée ? En gardez-vous un bon souvenir ou un mauvais ? Pouvez-vous me décrire votre parcours de vie en France ? Quelles sont les difficultés ou les facilités que vous avez rencontrées ? Qu'est-ce qui vous a surpris ou peut être déçu ? Avez-vous déjà travaillé ? Si oui, dans quel domaine ?

L'insertion et immigration vont de pair, de nombreuses études l'on déjà montré, ne pas maîtriser la langue du pays d'accueil est un handicap quotidien surtout pour la recherche d'emploi : les hommes immigrés sont proportionnellement plus nombreux dans le monde ouvrier et les femmes dans des emplois précaires tels que femmes d'entretiens : des métiers manuels ne nécessitant pas une maîtrise parfaite du français. Ces questions tournent autour de l'arrivée en France car c'est le moment où justement les difficultés, les obstacles apparaissent. D'ailleurs d'après Catherine Stercq : « une part du public en difficulté, quel que soit son niveau, ne possède pas ce minimum d'autonomie, préalable pour pouvoir mener à bien une démarche d'insertion, qu'elle soit d'alphabétisation ou de formation qualifiante. » (1994 :44).

La séquence de clôture qui porte sur le thème du parcours de l'apprentissage est bien

évidement au cœur de notre attention : Pour quelles raisons aujourd'hui avez-vous décidé d'apprendre le Français au sein de cette association ? Quand a débuté votre apprentissage ? Quel a été le déclic ? Et surtout pourquoi maintenant ? Avez-vous suivi un apprentissage continu ou avec eu des pauses au cours de l'apprentissage ? Dans quelle situation utilisez-vous le français ? Au sein de votre foyer : quelle langue employez-vous ? (avec vos proches, vos enfants, quand vous faites vos courses, chez le médecin ...) Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du Français ? (difficultés à trouver des cours de français) Par quel biais êtes-vous entrés dans l'association ? Était-ce la première association ? Hormis la formatrice de l'association est-ce que vos proches ou amis vous aident-ils dans l'apprentissage du français ? Les questions permettent de déterminer les motivations de l'apprentissage surtout la motivation du déclic : qu'est-ce qui a poussé ces femmes vers la voie de l'apprentissage ? Outre le fait de déterminer la durée de l'apprentissage, les divers partenaires dans l'apprentissage, la place de l'apprentissage formel et de l'acquisition, la raison du contact associatif : s'agit-il d'un objectif personnel ou imposé ?

Le degré d'importance de l'apprentissage est crucial : Pensez-vous que l'apprentissage du Français est une étape indispensable pour s'intégrer dans la société française ? Pour quelles raisons apprendre le français aujourd'hui est important ? Quel en est l'impact sur votre vie quotidienne ?

Ces questions ont pour but de mesurer le ressenti de ces femmes face au lien entre le contact avec la société d'accueil et l'apprentissage de la langue puisque l'un influence l'autre, et surtout de mesurer l'importance de l'apprentissage d'une langue et les conséquences de cette maîtrise ou non-maîtrise sur leur vie quotidienne. Autres questions : Quel est l'apprentissage dans la langue française qui vous tient le plus à cœur mais qui hélas vous pose encore des difficultés au niveau grammatical, en langue, lecture...? Quel est le cours ou l'apprentissage qui vous a marqué et qui vous a paru intéressant ? Quel est votre sentiment face à vos enseignants ? (respect, crainte ...) comment vous sentez-vous en classe? Lorsque vous commettez une erreur, que ressentez-vous ? Lorsque vous venez en cours que pensez-vous ? Et lorsque vous en sortez ?

Après un retour rétrospectif sur leur enfance, leur arrivée en France, le départ de l'apprentissage l'entretien va se clôturer sur l'apprentissage à l'intérieur de la classe avec leur vision sur le contenu de l'apprentissage, les besoins langagiers, voire la relation apprenant-enseignant sachant que la relation varie selon les pays : son rôle peut aller du médiateur au

coach ou à un expert influençant leur attitude en classe : un lieu de contact qui est d'ailleurs souvent complètement nouveau pour elles. Par exemple, la question de l'erreur permet de constater leur rapport avec l'échec et les facteurs qui peuvent justement pousser à l'erreur notamment le manque de confiance ou encore le trac.

Cette grille initiale constituée de point thématique avait pour but de fournir des pistes exploration car notre objectif était d'intervenir le moins possible.

Conclusion

Ce cinquième chapitre a mis en évidence le cadre méthodologique basé sur une recherche pluridisciplinaire. Notre protocole de recherche utilise des outils adaptés aux caractéristiques de notre terrain notamment par l'exploitation didactique des supports de recherche.

Au cours de la première recherche en Master 2 professionnel et en Master 2 Recherche a démontré que l'utilisation d'un portfolio contextualisé demande un certain temps d'adaptation et que les résultats se font sur du long terme. En partant de ce constat, un des objectifs a été de poursuivre conjointement la réflexion sur les liens entre parcours de vie, parcours d'apprentissage et parcours de socialisation. Cette transversalité des différents parcours a permis de mettre au centre l'identité propre de l'apprenant migrant par l'inclusion de l'historicité. Elle permet de réaliser que chaque parcours individuel entre dans un parcours collectif et surtout d'avoir une prise de conscience que tous ces apprentissages gagnent à être inter-liés (MOLINIÉ, 2006).

Néanmoins, ces précédents résultats sont à minimiser, compte tenu de cette recherche qui reste un premier diagnostic des besoins des migrants au sein du milieu associatif. Il a donc été procédé à un certain nombre d'aménagements à partir de l'utilisation du portfolio, ce qui nous conduit à présent à évoquer les orientations actuelles de cette recherche sachant qu'un portfolio contextualisé deviendra un outil au service de l'approche biographique. Il sert également, comme les autres outils de cette approche biographique, de médium(s) pour les entretiens et deviendra aussi un moyen d'entrer dans le monde écrit normatif souvent difficilement accessible pour notre public.

En conséquence, notre démarche a été de partir d'un constat d'échec ou du moins de difficultés de certains adultes migrants dans l'apprentissage du français mais la problématisation de notre objet d'étude ne fut réalisée qu'à la suite d'une confrontation à notre terrain de recherche.

Comme nous l'avons précédemment soulevé dans ce chapitre, l'utilisation de cette approche est surtout liée à une question d'adaptation, c'est-à-dire adapter chaque portfolio contextualisé à la trajectoire migratoire de l'apprenant.

Cette question de l'adaptation, comme c'est le cas de chaque support didactique, présente des questionnements méthodologiques. Cette recherche repose sur le milieu associatif qui accueille le public enquêté dans son apprentissage de la langue française.

Or, il a fallu s'interroger sur la délimitation du cadre situationnel dans le recueil des observables qui ont été réalisés autour de trois différents types d'association : une association de proximité (Régie de quartier RIB), un organisme de formation associatif (CEFI) proposant des prestations de professionnels et un centre social de la commune lyonnaise (Haute-Roches).

Chapitre 6

Cadre situationnel et public enquêté

Le choix de trois associations repose sur le fait d'avoir un panel suffisamment représentatif de la situation d'intervention et des prestations proposées dans l'enseignement du français auprès des publics migrants de la commune lyonnaise.

Nous allons successivement présenter dans ce chapitre ces trois associations, les trois publics enquêtés ainsi que leurs problématiques au cours de l'enquête de terrain en tant que formatrice intervenante (*cf. Partie 2, chapitre 5 : Cadre épistémologique du corpus d'observables « combinatoires »*) auprès de ces trois structures.

6.1 Une association de proximité : La régie de quartier (RIB)

La régie de quartier de Bron (RIB) fut créée en 1992, en tant qu'association loi 1901 à but non lucratif. Elle a obtenu ce label en 2008 mais à l'origine sa fonction était de gérer et d'animer un des premiers dispositifs PLIE (Plan local d'insertion par l'économique) de France. Ce dispositif, financé par le Fonds social européen (FSE), est une plate-forme visant à coordonner différents partenaires, acteurs dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle. Cela va de l'accueil-diagnostic, à la mise en situation de travail, à l'accès à la formation pour une préparation finale et un maintien dans l'emploi. Les actions menées par RIB sont de deux ordres :

-Un service aux entreprises : ingénierie de formation, aide aux entreprises au niveau du recrutement dans le domaine de l'entretien/nettoyage, formations proposées (gestion des conduites agressives, gestion du stress) ;

-Un service aux habitants : accompagnement vers l'emploi, ateliers (français emploi, ateliers de cours individuels de conversations, initiation au code de la route, ateliers clic pour une initiation à l'informatique), médiations (accompagner les habitants dans différentes institutions, porter des livres à domicile aux personnes âgées ou handicapées, partage de repas, prévention, permanence).

En 1994, l'association fut sollicitée par le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) dans le but de réaliser une étude sur l'illettrisme auprès des usagers de l'association. Le GPLI, mis en place depuis octobre 1984 dans le cadre d'une politique de lutte contre

l'illettrisme, avait pour but de recenser tout ce qui était fait dans les associations et les différentes administrations. Cette étude a fait surgir le constat que 40% des demandeurs d'emploi ne maîtrisaient pas les compétences écrites et orales en français. Face à ce constat, l'association va instaurer, à partir de 1996, des ateliers d'expression française puis des ateliers d'acquisition des savoirs de base²¹².

Dès 1999, l'association RIB va développer de plus en plus d'actions d'insertion afin de répondre aux besoins des habitants en recrutant un certain nombre de médiateurs qui constituent le lien entre les habitants et les administrations. Cela permet à RIB d'obtenir en 2007 l'agrément en tant que structure d'insertion économique.

La régie RIB tente d'être au maximum à l'écoute des demandeurs d'emploi, de les accompagner, de les aider à construire leur projet professionnel. Elle tente de développer avec les entreprises des partenariats et de répondre à leurs besoins. L'impact est pour ces habitants de quartiers défavorisés de pouvoir avoir ouverture plus accessible sur le marché du travail et pour les entreprises d'avoir des personnes disponibles immédiatement et dans leur zone géographique.

L'association a mis en place de nombreuses actions qui visent à accompagner les personnes vers l'emploi avec une prise en compte individuelle de chaque parcours par l'intermédiaire d'ateliers de recherche avec une attention particulière portée aux personnes les plus en difficulté. L'association RIB mène de nombreuses « actions » au niveau de l'apprentissage langue dans un souci de répondre aux besoins spécifiques des habitants qui sont principalement Brondillants (habitants de la ville de Bron) mais qui sont parfois issus d'autres banlieues lyonnaises. Ces diverses « actions » menées au niveau de l'apprentissage, désignées ainsi par les financeurs, se réunissent sous l'appellation d'une action d'accès aux droits fondamentaux savoirs de base. Elles sont financées par la région Rhône-Alpes, le département, la ville de Bron et l'ACSE (L'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances). Les « apprenants » quant à eux viennent sur le conseil d'autres habitants

²¹²Le cas de l'association RIB est intégré dans le rapport de Marie-Thérèse GEFROY : <http://www.centre-info.fr/pdf/rapportilletrisme.pdf>, (Consultée 10/03/15)

(bouche-à-oreille) ou guidés par des référents sociaux tels que la Maison du Rhône, la mission locale, le Pôle emploi.

Il existe au niveau de ces actions d'accès :

- Des « cours » individuels (en journée et en soirée) organisés par des bénévoles permettant d'adapter le « cours » au niveau de l'« apprenant », en débutant par exemple par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pour travailler des points précis à l'écrit, s'entraîner à parler français, etc. Ces cours individuels insistent sur des activités permettant aux « apprenants » de se valoriser, d'avoir un rôle actif, d'aider à l'autonomisation par le conseil de diverses méthodes ou ouvrages ;

-Des ateliers dits « français-emploi » organisés sous forme de sessions par une salariée. Ce sont des ateliers permettant d'apprendre le français en s'appuyant sur des sous thèmes et des supports relatifs à l'emploi. Ils sont organisés pour des apprenants qui sont dans une dynamique de recherche d'emploi et pour qui la maîtrise insuffisante du français constitue un frein à l'insertion ;

- Une initiation au code de la route : deux sessions par an (incluant chacune vingt-cinq séances) sont organisées sachant que le permis de conduire est aujourd'hui une exigence fréquente des employeurs, notamment pour des emplois de basse qualification tels que le nettoyage, l'aide à domicile, la garde d'enfants, les métiers du bâtiment. Toutefois, même si ce diplôme est accessible à tous, les personnes présentant des difficultés à mémoriser ou ayant des difficultés en langue française n'arrivent pas à obtenir le code de la route. Certaines d'entre elles fréquentent une auto-école pendant plusieurs années mais l'autonomie exigée entraîne un découragement voire un abandon de cette démarche ;

-Un atelier intitulé CLIC permet l'accès aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui est à l'heure actuelle un pré requis nécessaire et indispensable pour chaque citoyen européen. Permettre par le biais de cet atelier d'atteindre un niveau minimal de maîtrise des TIC contribue à construire une culture informatique de base correspondant à leurs besoins. Il s'agit en quelque sorte d'une « alphabétisation au numérique ». La compétence visée par ces ateliers est la maîtrise suffisante des TIC pour être efficace et autonome avec les outils informatiques dans la recherche d'emploi.

Ces ateliers sont dirigés par :

Chapitre 6 : Cadre situationnel et public enquêté

- Des salariés : les salariées sont au nombre de deux. L'une d'entre elles, en l'occurrence la responsable pédagogique, travaille à temps partiel et la seconde à temps plein qui partage son temps entre l'atelier initiation au code de la route et son rôle de médiatrice emploi.

Les conséquences sont que les ateliers où la langue française est enseignée sont en sous-effectif.

Le cadre organisationnel de ces ateliers reste encore fragile notamment avec de nombreuses personnes sur des listes d'attente pendant plusieurs mois ;

-Des bénévoles : les ateliers sont surtout organisés par les bénévoles ou stagiaires qui sont principalement orientés par L'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville), la plupart viennent de filières de sciences humaines (sciences de l'éducation, sciences du langage, psychologie, sociologie...) et se destinent à des professions dans le social ou l'éducatif c'est-à-dire à des métiers comme animateur social, formateur, assistant social. Cependant, les étudiants ne sont généralement pas embauchés par l'association pour des raisons financières, ce qui souligne également une grande précarité au niveau de l'emploi sur ce secteur. Il est difficilement possible d'établir un suivi d'une année sur l'autre avec les « apprenants » dans la mesure où les formateurs sont rarement les mêmes.

Au niveau des actions liées à l'apprentissage du français, il existe plusieurs étapes dont la plus importante est l'évaluation-diagnostic. Elle est réalisée par la responsable pédagogique afin d'orienter en interne dans les divers ateliers ou en externe auprès de dispositifs de droits communs (Pôle emploi, Mission locale).

Nous allons évoquer ses principales fonctions :

-Une fonction de repérage : cette évaluation a pour objectif de connaître au mieux chaque personne afin de la positionner sur des cours totalement adaptés. Chacun est évalué selon quatre savoir-faire communicatifs : expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites. L'évaluation du niveau est faite selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ; or la plupart des « apprenants » possèdent un niveau inférieur au niveau A1.1 et par conséquent ne sont pas représentés dans le CECRL. Cette évaluation permet de connaître la situation personnelle et professionnelle de la personne qui est un des critères à prendre en considération, car cela peut constituer des freins dans l'apprentissage. Elle permet de définir ses priorités dans l'acquisition de savoir-faire communicatifs et de s'informer sur ses objectifs :

Insertion sociale et/ou professionnelle, accompagnement de ses enfants dans leur scolarité, etc. Le diagnostic permet certes de se renseigner sur les disponibilités et la mobilité de la personne, le niveau scolaire mais il demeure assez superficiel ; ce n'est qu'en situation de cours que le formateur peut réellement avoir une évaluation approfondie. Pourtant, cette évaluation diagnostique devrait également intégrer les paramètres du parcours du migrant, notamment la dimension linguistique de son parcours ;

-Fonction de clarification : cette évaluation diagnostique est très importante, compte tenu du manque de lisibilité des dispositifs comme nous l'avons précédemment précisé. Par exemple, dans le département du Rhône, de nombreux dispositifs sont mis en place. Les plus importants sont ceux gérés par des organismes de formation privés, financés par la Préfecture et nommés Plan académique de formation (PAF) les dispositifs de la région communément appelés AOF c'est-à-dire Action orientation formation pour les personnes qui ont des objectifs professionnels, l'Office français de l'immigration et l'intégration (OFII a également mis en place parallèlement au CAI, des dispositifs hors-CAI pour les personnes exclues des autres dispositifs qui disposent tous d'un nombre de places limitées, ce qui allonge les listes d'attente y compris au sein de l'association RIB où les demandes sont supérieures aux capacités d'accueil.

-Fonction d'information et d'orientation : c'est un moment privilégié où les futurs « apprenants » sont informés sur les dispositifs de droits communs (Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) /hors contrat d'accueil et d'intégration) et sont éventuellement orientés. Après avoir déterminé le cadre dans lequel s'inscrit la personne, des explications lui sont fournies quant aux démarches qu'elle doit effectuer pour accéder à ces formations. Pour celles concernées par le CAI (les primo arrivants), elles doivent attendre le rendez-vous de l'OFII. Pour les autres, une fiche de prescription est adressée par courriel à l'OFII pour un positionnement sur le « Dispositif de formation linguistique français langue étrangère hors CAI ». La personne est ensuite convoquée pour une évaluation et une inscription dans des ateliers. L'information porte également sur les autres structures pouvant dispenser des cours de français (exemple : centres sociaux). Pour les personnes ayant déjà participé à ces formations et qui souhaitent poursuivre un apprentissage ou celles en attente de ces formations, les modalités des ateliers collectifs et individuels de RIB leurs sont expliquées.

Si ces dernières correspondent à leurs attentes et leurs disponibilités, on procède à leur inscription.

Les actions notamment linguistiques en langue française sont surtout gérées par les bénévoles. Ces derniers doivent faire le compte rendu des séances pédagogiques réalisées, une certaine liberté règne dans la gestion des séances. Toutefois, il n'y a aucun lien ni cohésion entre les formateurs, ces derniers ont d'ailleurs des formations très hétéroclites avec des niveaux de qualifications variées. (Enseignants retraités de l'Education nationale, étudiants, artistes, ...)

Il est rare de trouver des formateurs spécialisés en Français langue étrangère et seconde, la qualité de l'enseignement n'est pas ciblée, il s'agit avant tout d'ateliers où l'on communique en langue française, dans lequel on partage un vécu et d'ouvertures ou sur les autres et la culture française. Concernant notre recherche, nos observables ont été recueillis dans des ateliers d'alphabétisations. Ces ateliers ont une organisation qui diffère totalement de l'organisme de formation CEFI qui dispense pour sa part des cours de français pour tous types de niveaux en s'appuyant uniquement des professionnels a dû s'adapter à des appels d'offres de plus en plus exigeants.

Voici une première série de tableau des principales caractéristiques du premier public enquêté²¹³ concerné par cette recherche, il constitué de vingt-cinq personnes :

Tout d'abord, au niveau du critère du sexe, il s'agit d'apprenants majoritairement de sexe féminin :

Tableau 4 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de sexe pour le public-enquêté 1 (Association de proximité RIB)

Critère de sexe	Effectif (pourcentage)
Public féminin	20 (80%)
Public masculin	5 (20%)
Total	25 (100%)

²¹³ Annexes, série 2, document4 : 4.1 Exemples de composition du public enquêté: tableau récapitulatif (Association RIB, 2010-2011).

Au niveau du critère des nationalités celui-ci est plus hétérogène avec 12 nationalités représentées dont une personne avec une bi-nationalité (franco-algérienne) :

Tableau 5 : Tableau récapitulatif basé sur le critère des nationalités pour le public-enquêté 1 (Association de proximité RIB)

Critère des nationalités	Effectif (pourcentage)
Public algérien (dont une personne franco-algérienne)	7 (28 %)
Public arménien	1 (4 %)
Public cambodgien	4 (16 %)
Public comorien	1 (4%)
Public indonésien	1 (4 %)
Public marocain	3 (12%)
Public nigérien	1 (4 %)
Public roumain	1 (4%)
Public sierra-léonais	1 (4%)
Public tunisien	1 (4 %)
Public turc	2 (8%)
Public vietnamien	2 (4 %)
Total	25 (100%)

Dans ce premier public-enquêté, parmi ces nationalités, le public magrébin (notamment algérien) et le public cambodgien sont majoritaires.

Au niveau du critère de l'âge, la tranche d'âge est très large, elle débute à 17 ans jusqu'à 67 ans :

Tableau 6 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de l'âge pour le public-enquêté 1 (Association de proximité RIB)

Critère de l'âge	Effectif (pourcentage)
Public de moins de 25 ans	4 (16 %)
Public de 26 ans à 40 ans	9 (36 %)
Public de 41 ans à 50 ans	6 (24 %)
Public de 51 à 60 ans	3 (12%)
Public de 61 à 70 ans	1 (4 %)
Public avec critère non renseigné	2 (8%)
Total	25 (100%)

Le plus souvent, on rencontre peu de mineurs dans ce type de groupe car ils sont pris en charge par l'éducation nationale, les personnes de moins de 25 ans sont pris en charge par la mission locale qui peut les orienter dans des dispositifs de formation linguistique ou qualifiante, ce sont surtout les tranches d'âges supérieures à 26 ans jusqu'à 50 ans qui sont les plus majoritaires.

Au niveau du critère de la situation familiale notamment celle des enfants influant parfois sur l'assiduité des apprenants :

Tableau 7 : Tableau récapitulatif basé sur le critère familial pour le public-enquêté 1 (Association de proximité RIB)

Situation maritale	Nb d'enfant	Pourcentage
Public célibataire sans enfant	7	30%
Public célibataire avec enfant	2	4%
Public marié sans enfant	9	36%
Public marié avec enfant	7	30%
Total	25	100 %

Quant au niveau de la scolarisation, il s'agit majoritairement d'un public pas ou faiblement scolarisé qui par conséquent ont plus de difficultés dans leur apprentissage :

Tableau 8 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de la scolarisation pour le public-enquêté 1 (Association de proximité RIB)

Critère de la scolarisation	Effectif (pourcentage)
Public non scolarisé	12 (48 %)
Public de niveau primaire	5 (20 %)
Public de niveau secondaire	6 (24 %)
Public de niveau universitaire	2 (8%)
Total	25 (100%)

En ce qui concerne la durée de résidence en France avec autant de primo-arrivants que de personnes non primo-arrivantes :

Tableau 9 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de la durée de résidence en France pour le public-enquêté 1 (Association de proximité RIB)

Critère de la durée de résidence	Effectif (pourcentage)
Public primo-arrivant (moins de 5 ans)	13 (52 %)
Public avec plus de 5 ans	11 (44 %)
Public avec critère non renseigné	1 (4%)
Total	25 (100%)

Il existe dans ce groupe dix personnes résidant en France depuis plus de 10 ans, paradoxalement le niveau en langue française est très bas comme en témoigne les objectifs des cours et d'insertion professionnelle :

Tableau 10 : Tableau récapitulatif basé sur le critère des objectifs généraux et insertion professionnelle pour le public-enquêté 1 (Association de proximité RIB)

Critère des objectifs généraux	Effectif (pourcentage)
Alphabétisation	12 (48 %)
Illettrisme	5 (20 %)
Passage d'examen (DILF, DELF, DALF)	2 (8%)
Amélioration de la pratique de la langue	5 (20 %)
Reprise d'études ou formation qualifiante	1 (4%)
Total	25 (100%)
Critère de l'insertion professionnelle	Effectif (pourcentage)
Insertion professionnelle	14 (56%)
Insertion professionnelle non envisagée	11 (44 %)
Total	25 (100%)

Les objectifs sont variés : ceux impactant des projets concrets comme par exemple de pouvoir avoir une aisance écrite dans une perspective d'insertion professionnelle, aisance orale et écrite pour le passage du permis ou examen pour une reprise d'études, ou tout simplement des projets pour pouvoir lire les devoirs et les documents scolaire des enfants. Il s'agit pour tous d'acquérir les connaissances nécessaires pour faciliter leurs vies quotidiennes.

Ce groupe possède des entrées et sorties permanentes, ces tableaux sont illustratifs d'une semaine de cours avec entre 15 à 20 personnes par deux sessions hebdomadaires de 3,5 heures. Les apprenants ont un gros problème d'assiduité tout au long de l'année.

Ce sont majoritairement des cours donnés par des bénévoles. Ces personnes sont souvent orientées auprès de l'association avant d'entrée dans des dispositifs tels que celui gérés par l'OFII.

Ainsi, on constate que les niveaux sont très hétérogènes tant au niveau de l'âge, qu'à ceux des pays d'origine, du sexe, des niveaux de scolarisation ce qui complexifie la progression pédagogique.

Nous allons effectivement constater la professionnalisation progressive voire inévitable de l'enseignement auprès des publics migrants en milieu associatif à travers l'exemple de l'organisme CEFI.

6.2 L'organisme de formation : CEFI (Culture éducation formation individualisée)

Le CEFI (Culture éducation formation individualisée) est un organisme de formation professionnelle fondé sur la base d'une association loi 1901 à but non lucratif :

Le CEFI est une association d'économie sociale et solidaire qui contribue depuis 1987 à l'accès à l'emploi et au développement des compétences des chercheurs d'emploi dans le champ des politiques publiques et dans la formation continue des salariés. Le CEFI accompagne chaque personne, dans son projet d'évolution professionnelle, par une approche individualisée. Soucieux de l'épanouissement social et culturel des publics, le CEFI propose des approches pédagogiques personnalisées et dynamisées pour l'ensemble de ces prestations.²¹⁴

La philosophie de l'association est de considérer que l'être humain a droit à un lieu pour « être », sa finalité étant d'offrir dans ce lieu une possibilité de progrès : offrir à toute personne accueillie la possibilité de progresser dans l'expression, la connaissance et l'estime de soi, dans le développement de ses connaissances, de ses capacités, de ses compétences pour une meilleure prise de conscience. Progresser aussi dans l'affirmation de ses actes, de ses choix et de sa propre pensée dans la considération et le respect de l'autre, pour une plus grande autonomie sociale.

Au départ, le CEFI était un lieu ressource pour les jeunes sortis du système scolaire sans qualification c'est-à-dire :

²¹⁴ Site du Cefi : <http://www.cefi-formation.fr/?rub=connaître>, (Consulté le 11/03/2015).

Chapitre 6 : Cadre situationnel et public enquêté

22.S: C'était un espace ouvert avec l'ensemble des centres sociaux très ancrés dans le local, ouvert aux jeunes à des heures de journée pour venir se ressourcer, pour différencier de l'approche généraliste de formation que ce soit de français, de maths ; il n'y avait pas d'informatique, on faisait de l'anglais et de la dactylographie : le premier ordinateur est arrivé en 1992. Il y avait de la documentation mais ce n'était pas un lieu de documentation mais c'était un lieu de formation parallèlement à une activité de terrain technique, bâtiment ou imprimerie : compléter ces deux activités et que ce soit créatif pour les jeunes qui venaient pour les différencier de l'espace scolaire.²¹⁵

Le CEFI est implanté sur plusieurs territoires lyonnais : Bron qui est le siège social, Lyon 8^e, Givors, Décines, Saint-Fons, Vaulx-en-Velin et Chassieu. Au départ, le CEFI a débuté avec deux salariés et un emploi aide, il compte actuellement plus de quarante-cinq salariés permanents (cadres, formateurs et administratifs) et des intervenants ponctuels, notamment des formateurs dans le cadre de la formation linguistique qui interviennent au besoin des différentes actions. En effet, lorsque des groupes sont créés en partenariat avec l'OFII, l'équipe de formateurs peut, selon les sites, être complétée par des formateurs en contrats précaires (souvent des contrats à durée déterminée de courte durée) :

28. S : Les bénévoles au début du CEFI dans l'accompagnement, les prestations même d'accompagnement et de formation : il y avait des bénévoles. Des cours, par exemple de dactylo, d'anglais, il y avait des cours d'électricité, de physique, c'étaient les bénévoles qui assuraient ces cours-là. On voit disparaître les bénévoles en 94 : ils ne sont plus qu'au conseil d'administration et peu dans les interventions. Cela s'est vraiment professionnalisé pour commencer à salarier les gens. Aujourd'hui, les bénévoles restent au conseil : il n'y a pas de bénévoles. Il y a des stagiaires mais c'est des demandes en formation qui se rajoutent à l'équipe permanente du centre mais ce n'est pas une pratique de recevoir des stagiaires pour assurer l'activité. C'est plus des stagiaires, accueillir des stagiaires pour que ce soit une plus-value pour les gens qui se forment dans les locaux²¹⁶.

En ce qui concerne les activités réalisées par l'organisme CEFI, elles sont de quatre types :

- Formations sanitaires et sociales et formations en CAP Petite enfance avec la préparation aux concours d'entrée aux écoles d'aide-soignante, d'auxiliaire de puéricultrice, d'éducateur

²¹⁵ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

²¹⁶ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

de jeunes enfants, au Diplôme d'état d'aide médico-psychologique (DEAMP) et au Diplôme d'état d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS).

- Développement des compétences en mathématiques, comptabilité, bureautique, préparation aux tests psychotechniques et résolution de problématiques dans la vie personnelle et professionnelle ;
- Accompagnement des demandeurs d'emploi (notamment action de retour à l'emploi des séniors) et des salariés dans leurs relations professionnelles, gestion de l'oral en public et formation de tutorat ;
- Formations linguistiques notamment des formations FLI, FLE ou FLES, l'appellation variant selon les financeurs (Conseil régional, OFII, entreprises privées...) : « la formation aujourd'hui qui s'appelle FLI mais peut-être FLES ou peut-être FLE parce qu'en fonction du financeur, elle ne s'appelle pas pareil mais en gros la formation du français langue seconde, voilà, langue professionnelle »²¹⁷. À cela s'ajoutent la préparation aux certifications européennes et des ateliers linguistiques vers l'emploi dans le but de travailler sur la communication orale avec plus d'aisance et de consolider les bases écrites à partir de documents authentiques.

Au niveau des formations linguistiques, le CEFI propose des formations FOS auprès des entreprises et organismes, ainsi que des sessions d'examen du DILF tous les premiers mardis du mois ; c'est en effet un centre régional d'examen DILF agréé par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) avec en 2013 : 1229 personnes ayant validé ce diplôme. Dans le cadre du marché de l'OFII notamment leur apprentissage linguistique du niveau A1.1 à B1 (oral) :

- En ce qui concerne les A.1.1 (c'est un parcours de 200 heures d'environ 3 mois en raison de 24,5h en moyenne par semaine) : il s'agit de personnes non scolarisées dans leur pays d'origine et non communicantes à l'oral ;

²¹⁷ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

- Les parcours A1 et A2 sont de 90 heures (1 mois de cours) à 160 heures (2 mois et demi) ;
- Le parcours B1 est de 80 heures sur une formation de trois semaines ;
- Un autre parcours a été mis en place à Lyon depuis février 2014 : le parcours DILF (20h) basé sur une préparation à l'examen du DILF.

Au niveau du dispositif OFII, les niveaux peuvent être mélangés sauf pour l'obtention du niveau B1 qui constitue un groupe à lui seul. En cas d'échec à l'examen, l'apprenant ne peut accéder au niveau supérieur. Chaque groupe peut être géré par un, voire deux formateurs qui sont souvent rattachés à un site territorial. Les formateurs sont coordonnés par une responsable pédagogique²¹⁸. La formation linguistique repose sur des cahiers de charges très précis : avec des référentiels au niveau du contenu à respecter, des bilans intermédiaires et finaux sont réalisés. Les formateurs doivent avoir un niveau de qualification en fonction des actions par exemple pour intervenir sur le marché de l'OFII, les formateurs doivent avoir un minimum un master 2 FLES ou dix ans d'expérience dans l'enseignement auprès des migrants. C'est à travers ces différentes formations s'ont été recueillis certains observables de ce corpus dans le cadre de cette recherche.

Or, depuis janvier 2016, des formations intitulées compétences premières regroupent différents parcours niveaux (rémunérés et non rémunérés) sur plusieurs mois accompagnés pour certains de stage en entreprise (C1 (dynamisation du projet professionnel), C2 (élaboration du projet) et C3 (stabilisation du projet)) qui conjuguent des formations linguistiques en français, formations numériques et en mathématiques dans un but d'une insertion professionnelle.

Différentes remises à niveau sont proposées selon le profil personnel du candidat afin de l'accompagner dans la concrétisation de son projet professionnel. Ces cursus de formations sont proposés à tous les publics y compris pour les publics migrants. Ces actions peuvent se chevaucher mais il peut aussi y avoir des creux entre les différentes formations car elles sont liées à la demande et un groupe doit être au minimum composé de treize personnes.

²¹⁸Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

Ci-contre, la seconde série de tableaux récapitulatifs des principales caractéristiques de notre second groupe enquêté ²¹⁹:

Tout d’abord, au niveau du critère du sexe, on note une parité parfaite entre les hommes et les femmes :

Tableau 11 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de sexe pour le public-enquêté 2 (Organisme CEFI)

Critère de sexe	Effectif (pourcentage)
Public féminin	6 (50%)
Public masculin	6 (50%)
Total	12 (100%)

Au niveau du critère des nationalités celui-ci est plus hétérogène avec 9 nationalités dont cinq sont des nationalités européennes :

Tableau 12 : Tableau récapitulatif basé sur le critère des nationalités pour le public-enquêté 2 (Organisme CEFI)

Critère des nationalités	Effectif (pourcentage)
Public algérien (dont une personne franco-algérienne)	3 (25 %)
Public bosniaque	1 (8,33 %)
Public congolais	1 (8,33%)
Public espagnol	2 (16,66%)
Public grec	1 (8,33%)
Public Maroc-italienne	1 (8,33%)
Public tunisien	1 (8,33%)
Public ukrainien	1 (8,33%)
Public vietnamien	1 (8,33 %)
Total	12 (100%)

²¹⁹ Annexes, série 2, document4 : 4.1 Exemples de composition du public enquêté, (Organisme CEFI, 2016)

Dans ce second public-enquêté, parmi ces nationalités, le public magrébin (notamment algérien) est majoritaire en conformité aux statistiques nationales. (Cf. première partie, chapitre 1 : 1.1, Rappel historique de la notion de publics adultes dits « migrants » en contexte associatif)

Au niveau du critère de l'âge, la tranche d'âge est jeune voire très jeune, elle débute à 20 ans jusqu'à 40 ans :

Tableau 13 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de l'âge pour le public-enquêté 2 (Organisme CEFI)

Critère de l'âge	Effectif (pourcentage)
Public de moins de 25 ans	4 (33,33 %)
Public de 26 ans à 30 ans	4 (33,33 %)
Public de 31 ans à 40 ans	4 (33,33%)
Total	12 (100%)

Ce sont de jeunes primo-arrivants en début de démarrage de leur vie familiale en France et leur insertion professionnelle :

Tableau 14 : Tableau récapitulatif basé sur le critère familial pour le public-enquêté 2 (Organisme CEFI)

Situation maritale	Nb d'enfant (pourcentage)
Public célibataire sans enfant	4 (33,33%)
Public célibataire avec enfant	1 (8,33%)
Public marié sans enfant	6 (50%)
Public marié avec enfant	1 (8,33%)
Total	12 (100%)

Au niveau de la scolarisation, il s'agit majoritairement d'un public scolarisé voire universitaire avec notamment dans ce public un médecin dermatologue ukrainien :

Tableau 15 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de la scolarisation pour le public-enquêté 2 (Organisme CEFI)

Critère de la scolarisation	Effectif (pourcentage)
Public non scolarisé	0 (0 %)
Public de niveau primaire	0 (0 %)
Public de niveau secondaire	9 (75%)
Public de niveau universitaire	3 (25%)
Total	12 (100%)

La majorité des apprenants de ce groupe (11 personnes), possède un niveau secondaire avec un diplôme ou une formation qualifiante (baccalauréat, électricité, maçonnerie, transport poids lourds, coiffure et mécanique). Les trois diplômes universitaires sont : un master 2 en aide sociale, un master 2 en économie et gestion et un doctorat en médecine)

Ce niveau de scolarisation est justifié par le fait que les personnes pour accéder à cette action linguistique devaient avoir au minimum le niveau B1 (oral ou écrit).

Au niveau de la durée de résidence en France, il s'agit exclusivement de primo-arrivant :

Tableau 16 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de la durée de résidence en France pour le public-enquêté 2 (Organisme CEFI)

Critère de la durée de résidence	Effectif (pourcentage)
Public primo-arrivant (moins de 5 ans)	12 (100 %)
Public avec plus de 5 ans	0 (00 %)
Total	25 (100%)

Au niveau des objectifs, il s'agit surtout de pouvoir accéder au domaine de la formation qualifiante ou au marché du travail, tous souhaitent améliorer leur pratique de langue en contexte professionnel (culture de l'entreprise, droit du travail, outil de recherche d'emploi...):

Tableau 17 : Tableau récapitulatif basé sur le critère des objectifs généraux et insertion professionnelle pour le public-enquêté 2 (Organisme CEFI)

Critère des objectifs généraux	Effectif (pourcentage)
Passage d'examen (DELF B2)	3 (25%)
Reprise d'études ou formation qualifiante	9 (75 %)
Total	12(100%)
Critère de l'insertion professionnelle	Effectif (pourcentage)
Insertion professionnelle	12 (100 %)
Insertion professionnelle non envisagée	0 (00 %)
Total	12 (100%)

Ce sont les personnes ayant un niveau universitaire qui souhaitent passer le DELF B2 indispensable dans le cadre d'une reprise des études universitaires.

Concernant ce groupe, il s'agissait d'une action de 4 mois à objectif professionnel avec une période de stage découverte en entreprise de deux semaines.

Cette action est financée par la Région du Rhône, l'objectif de cette formation est la consolidation du projet professionnel en accompagnant avec des cours de français à objectif professionnel, des cours de mathématiques, informatiques et du suivi d'un psychologue du travail. Les objectifs visés sont culturels, professionnels et en langue. Il s'agit uniquement de primo-arrivants (moins de cinq ans en France), de nationalités très variées, les niveaux de scolarisation sont élevés par rapport au public enquêté 1 et 3. La progression pédagogique est rapide cependant le temps de formation est limité.

Les cours sont donnés par des formateurs qualifiés. Les actions sont actuellement réalisées uniquement par des professionnels. D'ailleurs, les financements sont souvent liés à cette professionnalisation, ce qui s'explique par la professionnalisation du secteur :

32. S : Identifier aujourd'hui le besoin lié d'abord au cahier des charges du financeur et identifier la compétence recherchée. Donc on est très sensibles aux savoir-faire des gens, leur expérience, leur diplôme mais surtout d'entrer dans un secteur associatif et dans une équipe de travail, un travail collectif et de devenir. Voilà. La pratique de recrutement c'est de passer une offre, alors bon, dans les voies classiques. On n'utilise peu les sites payants, on est plus sur Pôle emploi. On utilise le réseau qui est le nôtre vu que le CEFI participe à plusieurs réseaux : l'union régionale des organismes de formation qui fait passer son offre dans ce cadre-là auprès des confrères qui font la même chose. Et bon particulièrement pour le FLI on diffuse dans le réseau pour compléter le temps de quelqu'un par exemple, sinon à Pôle Emploi. On définit du coup la durée de contrat, la typologie d'attente, de définition de diplômes tels qu'il est exigé par le cahier des charges dans le cadre du FLI par exemple. Le diplôme FLI n'est pas encore suffisamment courant donc on a plutôt des personnes en FLE et que nous formons en interne après en FLI au moins la pratique ou du moins l'approche de ce fameux label FLI. ²²⁰

Cela permet surtout de mieux accueillir les publics majoritairement composés de demandeurs d'emploi dans le cadre des politiques publiques, de salariés en formation continue ou encore de salariés en Emploi d'avenir. L'approche pédagogique privilégiée est l'approche individualisée, où la formation est un espace intermédiaire d'expériences, une rupture, un espace de passage d'une forme à une autre, un temps pour la créativité, la prise de risque, le changement afin de valoriser chaque individu qui a en lui un patrimoine (culturel, intellectuel, professionnel), un potentiel et la liberté de se mobiliser pour les développer à condition qu'il le veuille :

Donc voilà c'est la volonté première de faire une activité très localement locale sous forme associative bien sûr. Et c'est arrivé très vite après une volonté politique au premier passage de la gauche sur un dispositif de développement de formation pour les femmes immigrées, c'est la première activité qui s'est mise en place donc de français [...] donc d'alphabétisation, de post-alphabétisation, de FLE c'était le corps du métier du CEFI plus le lieu ressource qui était ouvert aux jeunes pour une remise à niveau de point de chute. Parallèlement une activité, ça ne s'appelait pas des chantiers d'insertion, mais c'était l'équivalent des chantiers d'insertion qui n'existent plus à Bron mais qui avaient deux activités : du bâtiment et de l'imprimerie. ²²¹

Actuellement, on assiste dans les organismes de formation à une ouverture plus concrète vers le marché privé face aux financements publics de plus en plus réduits et avec des exigences

²²⁰ Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

²²¹ Ibid.

plus importantes. Concernant le CEFI, l'objectif fut de s'ouvrir éventuellement sur les perspectives d'un dispositif d'une Société coopérative et participative (SCOP) :

Le Conseil régional finance des formations sur le FLE. Aujourd'hui, on n'a pas ce type de financement en direct mais via une ligne de subvention sur un territoire donc sur un atelier de formation linguistique vers l'emploi, voilà. On a quelques financements qui devraient être en stratégies de développement vers des financements privés. On a eu très peu, quelques congés individuels, voilà donc c'est un axe à développer parce qu'il y a de réels besoins et de demandes dans les entreprises ou le travail temporaire [...] je pense que le passage en SCOP n'est pas lié, du moins pour le CEFI, à l'évolution du secteur professionnel. Il y a une évolution dans le secteur professionnel mais elle concerne tout le monde mais pas que les associations. Le secteur professionnel évolue, la volonté politique, il y a une nouvelle loi qui va être votée qui passe au parlement début février 2014. Non, le choix d'évolution de la situation pour le CEFI, il est plus dans la logique d'économie sociale et solidaire puisque les associations et les SCOP s'inscrivent dans le même secteur d'activité. C'est, comme a dit la présidente du CEFI, une évolution plutôt naturelle de dire que cela devient de plus en plus technique, autant que ce soient les salariés qui œuvrent au plus près, peuvent s'intéresser à l'évolution du secteur notamment entre autres les migrants comme d'autres activités du CEFI et c'est plutôt les professionnels qui sont à même de poursuivre cette activité. [...]. Aujourd'hui, les subventions sont vraiment à la marge du marché public donc la structure même de la réalité de la formation professionnelle, la logique de cela pousse à sortir du secteur associatif.²²²

Cette professionnalisation n'est pas envisagée par les centres sociaux et socioculturels dans lesquels certains de nos observables ont également été recueillis au cours d'ateliers dits de « socialisation » que nous allons à présent analyser à travers l'exemple du centre social de Haute-Roche à Pierre-Bénite (commune de Lyon) dont l'expérimentation a duré environ un an.

6.3 Le centre social Haute-Roche (Pierre-Bénite, Lyon)

Le centre social et socioculturel « Maison des Roches », avant d'obtenir l'agrément de la CAF en 1995 pour devenir centre social, était, comme son nom l'indique, une maison de quartier. Jusqu'à présent, son agrément a été renouvelé tous les quatre ans. Le directeur du centre a pour fonction d'animer les différents réseaux partenaires, de gérer des ressources notamment

²²² Annexes, Série 1, Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs, 2.1, Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI) ***

Chapitre 6 : Cadre situationnel et public enquêté

budgétaires, de piloter le projet des centres sociaux et socioculturels, c'est-à-dire d'être un foyer d'initiatives des habitants appuyés par des professionnels.

Le centre compte vingt-deux salariés à temps plein et des vacataires qui représentent près de cent contrats par an dont le contrat entre Form & Co et le centre, afin d'animer l'atelier de socio-linguistique correspondant au cours de français pour le public migrant. Les activités du centre social recouvrent trois types d'actions :

- le pôle de la petite enfance : établissement garderie, relais assistante maternelle, « petite maison bleue » : lieu d'écoute parent-enfant,...
- le pôle adolescence : centre de loisirs (pendant les vacances et les mercredis), accompagnement scolaire : soutien scolaire (toute la semaine hors vacances scolaires et mercredis), aide à la réalisation de projets pour les jeunes....
- le pôle animation collective adultes et famille : aide pour les départs en vacances, sorties familiales, soirées événementielles (soirée terrasse, thématique de la parentalité).

Ce centre social et socioculturel est une institution active, on y trouve notamment un groupe intitulé « histoires de femmes » qui propose des prestations de bien-être (massage, brushing, épilation, soin du visage...) ouvertes aux femmes, qui offre un relais santé ainsi que des événements : un grand loto familial, des sorties en randonnées, etc.

Les salariés par exemple dans le domaine de la petite enfance sont : une auxiliaire petite enfance, une éducatrice de jeunes enfants, une infirmière, une psychomotricienne, une conseillère en vie familiale, du domaine de l'animation : secrétaire et comptable. Le centre est financé par la CAF, la préfecture, le Conseil régional mais a failli être fermé. Grâce au soutien de ses partenaires, il a pu reconstruire les fonds financiers. En ce qui concerne l'atelier de socialisation, il est financé dans le cadre de la politique de la ville.

D'ailleurs, dans le but d'avoir un indicateur de réussite décisif pour reconduire l'action, la préfecture a exigé en 2011 de faire passer le DILF à deux ou trois personnes. L'action au centre de Pierre-Bénite a pour but de permettre aux femmes de pratiquer la langue française, découvrir des aspects de la société française, d'échanger avec d'autres groupes du centre.

Les objectifs sont de développer des savoirs de base ainsi que l'insertion sociale (la connaissance et la compréhension de son environnement). Cette action socio-linguistique a également pour but de faciliter l'accès aux actions de droit commun du centre social et des

autres structures de la commune, familiariser les apprenants avec l'outil informatique puisque la salle de cours est équipée de trois ordinateurs.

C'est en définitive un lieu d'échange qui sert à rompre avec l'isolement, s'adressant en priorité aux habitants de Pierre-Bénite, avec la possibilité pour ceux qui le désirent de s'inscrire en cours d'année ou encore d'inscrire les enfants en garde d'enfants à la halte-garderie à proximité. En d'autres termes tous les moyens sont mis en place par le centre pour accueillir un maximum d'habitantes : c'est un atelier ouvert exclusivement aux femmes, limité à dix-huit places afin d'offrir les meilleures conditions.

Au cours de la sélection, les apprenantes se sont donc engagées à assister régulièrement à l'atelier ou à prévenir en cas d'absence et surtout à respecter les règles du groupe.

Cet engagement exigé a pour but d'impliquer d'emblée l'apprenante dans sa formation. L'atelier qui s'intitule action socio-linguistique a débuté le 6 octobre 2010 (pendant un an) suite à une période de sélection des apprenantes, dans la limite de 18 personnes.

Dans cet atelier socio-linguistique, il s'agit essentiellement de migrantes peu ou non scolarisées dans leur pays d'origine en préparation du DILF instauré par le ministère de l'Education nationale. En effet, ce diplôme nécessite, comme le souligne le référentiel (AGUILAR, M. & VERDIER, C : 2008), un long apprentissage du code écrit avant de maîtriser le niveau A1.1 en réception et production écrites mais l'apprenant atteindra plus facilement le même niveau de compétence à l'oral. Néanmoins, en ce qui concerne notre public, l'apprentissage de l'écrit est pour certains insuffisant inexistant car rappelons que 500 heures de formation au minimum nécessaire pour la passation de cet examen.

Or, seulement 130 heures vont être au final totalisées sur toute une année : notre public peut-il dans ces conditions être prêt pour l'examen, sachant tout de même que la notation de l'oral en représente les deux tiers ? Les apprenants doivent normalement atteindre en fin d'année le niveau A1.1 qui est, selon le référentiel :

Le niveau minimal de compétences évaluables. Il correspond, pour un grand débutant, à environ 40 heures d'apprentissage (volume horaire moyen), en fonction de sa langue maternelle et de la plus ou moins grande transparence de celle-ci avec la langue cible, du rythme de l'apprentissage, des compétences acquises antérieurement dans d'autres langues, de la maîtrise de sa propre langue, (TAGLIANTE, 2005 : 99).

Chapitre 6 : Cadre situationnel et public enquêté

Dans la composition de notre public enquêté 3²²³ au niveau du centre social on trouve les apprenantes qui pour l'immense majorité n'ont jamais travaillé en France : elles sont mères au foyer et ont surtout le besoin urgent d'améliorer leur quotidien, ce qui passe par le développement de compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit

Ci-contre, la dernière série de tableaux récapitulatifs des principales caractéristiques de notre troisième groupe enquêté.

Tout d'abord, au niveau du critère du sexe, le groupe constitué de 13 personnes est exclusivement féminin :

Tableau 18 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de sexe pour le public-enquêté 3 (Centre social de Pierre Bénite)

Critère de sexe	Effectif (pourcentage)
Public féminin	13 (100%)
Public masculin	0 (00%)
Total	13 (100%)

En ce qui concerne le critère des nationalités celui-ci est plus hétérogène avec 4 nationalités dont la nationalité algérienne encore dominante dans ce groupe :

Tableau 19: Tableau récapitulatif basé sur le critère des nationalités pour le public-enquêté 3 (Centre social de Pierre Bénite)

Critère des nationalités	Effectif (pourcentage)
Public algérien	6 (46,15 %)
Public cambodgien	4 (30,76 %)
Public turc	2 (15.38%)
Public vietnamien	1 (7,69 %)
Total	13 (100%)

²²³ Annexes, série 2, document4 : 4.1 Exemples de composition du public enquêté. (Centre social de Pierre Bénite, 2010)

Au niveau du critère de l'âge, la tranche d'âge est comprise entre 33 ans jusqu'à 63 ans :

Tableau 20 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de l'âge pour le public-enquêté 3 (Centre social de Pierre Bénite)

Critère de l'âge	Effectif (pourcentage)
Public de 33 ans à 50 ans	7 (53,84 %)
Public de 51 ans à 60 ans	3 (23,07 %)
Public de 60 ans à 70 ans	3 (23,07%)
Total	13 (100 %)

Ce sont majoritairement des mères de familles, le plus souvent mariées avec des enfants en bas âge ou majeurs :

Tableau 21 : Tableau récapitulatif basé sur le critère familial pour le public-enquêté 3 (Centre social de Pierre Bénite)

Situation maritale	Effectif (pourcentage)
Public célibataire sans enfant	2 (15,38%)
Public célibataire avec enfant	2 (15,38%)
Public marié sans enfant	2 (15,38%)
Public marié avec enfant	7 (53, 84%)
Total	13

Au niveau de la scolarisation, il s'agit majoritairement d'un public peu ou pas scolarisé avec l'exception d'une seule personne du groupe ayant fait des études universitaires d'infirmière :

Tableau 22 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de la scolarisation pour le public-enquêté 3 (Centre social de Pierre Bénite)

Critère de la scolarisation	Effectif (pourcentage)
Public non scolarisé	7 (53,84 %)
Public de niveau primaire	4 (30,76 %)
Public de niveau secondaire	1 (7,69%)
Public de niveau universitaire	1 (7,69%)
Total	13 (100%)

Ainsi, elles n'ont pas ou très peu été scolarisées pour l'immense majorité, à l'exception de deux apprenantes : Neslihan²²⁴ jusqu'en seconde en Turquie et Thi Van qui exerçait la fonction d'infirmière au Vietnam.

Les niveaux sont faibles pourtant il n'y a aucun apprenant primo-arrivant sur ce dernier groupe : la tranche de durée de résidence est de 8 ans à 36 ans :

Tableau 23 : Tableau récapitulatif basé sur le critère de la durée de résidence en France pour le public-enquêté 3 (Centre social de Pierre Bénite)

Critère de la durée de résidence	Effectif (pourcentage)
Public primo-arrivant (moins de 5 ans)	0 (0 %)
Public de 5 ans 10 ans	3 (23,07 %)
Public avec plus de 20 ans	8 (61,53%)
Total	13 (100%)

²²⁴ Dans un souci de confidentialité, seuls les prénoms des apprenants seront mentionnés.

La majorité des apprenantes vivent en France depuis plus de 20 ans, ont élevé leurs enfants en France mais n'ont pas pu acquérir un niveau suffisant en français. Elles sont mêmes pour la plupart analphabètes :

Tableau 24 : Tableau récapitulatif basé sur le critère des objectifs généraux et insertion professionnelle pour le public-enquêté 3 (Centre social de Pierre Bénite)

Critère des objectifs généraux	Effectif (pourcentage)
Alphabétisation (niveau infra DILF)	11(84,61 %)
Niveau DELF A1	1 (7,69%)
Niveau DELF B1 (demande de naturalisation)	1 (7,69%)
Total	13 (100%)
Critère de l'insertion professionnelle	Effectif (pourcentage)
Insertion professionnelle	12 (92,30%)
Insertion professionnelle non envisagée	1 (7,69%)
Total	13 (100%)

Les objectifs sont centrés sur des objectifs d'alphabétisation et de socialisation. Seule une apprenante projette une insertion professionnelle, une autre envisage le passage du DELF B1 dans le cadre d'une demande de naturalisation.

En effet, l'atelier de socialisation est un des rares espaces où elles peuvent parler en français, avoir un contact direct avec la langue dans le but de permettre l'insertion sociale ou professionnelle.

L'action s'adresse en priorité aux primo-arrivantes qui ne maîtrisent pas la langue française mais dans ce groupe, Thi Van est la seule primo-arrivante et c'est aussi celle qui présente les meilleures capacités d'apprentissage. Cela prouve que ce critère de sélection « primo-arrivant » n'est pas pertinent par rapport aux besoins langagiers des apprenants.

Bien qu'elles ne soient pas primo-arrivantes, ces femmes vivent souvent isolées et repliées au sein de leur communauté d'origine, elles ont donc un besoin d'accompagnement pour s'insérer dans la société française. Elles sont souvent, des mères de jeunes enfants et elles rencontrent de grosses difficultés pour se trouver du temps libre et s'intégrer dans les lieux d'accueil de leur quartier.

D'où le fait que les femmes qui participent à cette action sont orientées par les différents partenaires intervenant sur le quartier en particulier la Maison du Rhône (MDR) qui rencontre les mamans au cours des consultations de nourrissons. Les objectifs principaux de cette action sont de permettre à ces femmes de participer à une action collective, construire un projet collectif dans une structure de quartier pour les aider à sortir de leur environnement social, familial et communautaire. Mais aussi enrichir leur connaissance de la langue française et la mettre en pratique. Elles seront amenées à découvrir la vie en France, les différentes structures existantes dans leur quartier et la commune, en particulier en ce qui concerne l'accueil des jeunes enfants. Ce sont des objectifs que nous développons à travers notamment les activités proposées au centre social de Pierre-Bénite d'ailleurs très actif, avec des aides scolaires pour les enfants, des sorties familiales, divers groupes de discussions, etc.

Pour notre étude, il s'agit plus précisément de deux femmes maghrébines d'origine algérienne en comparaison avec une femme d'origine turque afin de savoir si elles rencontrent les mêmes difficultés (*cf. Chapitre 7, L'intégration vue de l'intérieur : Exemple de trajectoire migratoire*), les mêmes doutes. Le problème de l'apprentissage du français touche l'ensemble du public migrant mais l'intérêt pour les femmes s'explique de la sorte : les femmes sont confrontées à davantage d'obstacles que les hommes, notamment des difficultés à intégrer le monde du travail et elles ont par conséquent moins l'occasion de parler la langue du pays d'accueil :

Plus encore que l'homme, la femme est aliénée, exploitée, opprimée :

- en tant qu'immigrée d'abord, partageant la condition de l'ensemble des travailleurs immigrés,
- en tant que femme immigrée, ayant dans la plupart des cas été contrainte à quitter le pays pour suivre son mari,
- en tant que travailleuse, soumise aux conditions de travail les plus dures et les plus pénibles, aux salaires les plus bas, à des discriminations et des vexations de tous ordres,

Chapitre 6 : Cadre situationnel et public enquêté

- en tant qu'étrangère, gardienne et dernier rempart des traditions de son pays et subissant de surcroît le choc de la transplantation en milieu urbain,
- en tant que femme tout court, vivant dans une société industrielle où le rôle de l'homme est prépondérant, et originaire d'une société où l'homme est généralement le maître absolu,
- en tant que mère, dont le rôle dévolu est de transmettre à ses enfants, la langue, les coutumes et la religion du pays d'origine, alors que ceux-ci sont scolarisés dans des écoles où, seuls, les valeurs, la langue et le mode de vie du pays d'accueil sont valorisés.²²⁵

Elles assistent donc aux cours de français pendant la journée, tandis que les hommes auront moins tendance à y participer après une journée de travail, même en fin de journée.

D'autre part, nous avons choisi des femmes d'origine magrébine, pour les entretiens avec les apprenants principalement du fait que la langue arabe est une langue commune, que nous partageons avec elles et sur laquelle nous pourrions nous appuyer au besoin au cours des interviews. Ces femmes ont besoin d'avoir la parole, de dresser un bilan rétrospectif de leur parcours. On peut entrevoir « chez chacune d'elles des trésors enfouis, des capacités étonnantes d'expression, de création, d'enthousiasme. Celles-ci ne demandent qu'à devenir des leviers de créativité, pourvu qu'un minimum de conditions d'éclosion leur soit offert ». (MOZZO-COUNIL, 1994 : 15) L'objectif de l'atelier de socio-linguistique est de donner aux apprenantes accès aux savoirs de base tout en créant une atmosphère agréable propice à la détente. C'est d'ailleurs dans ces moments que ressort l'aspect social de l'action où, au-delà des apprentissages purement linguistiques, l'apprenant peut confier ses problèmes, ses craintes, être orienté, aidé dans la rédaction de son CV pour un emploi ou un stage.

Cela permet de créer un espace d'écoute où les apprenants se sentent bien, c'est pourquoi notamment une pause-café a été instaurée à la moitié du cours. Surtout, pour éviter l'ennui, il fallait varier les supports pour garder l'attention de ce public adulte en évitant de leur proposer des supports infantilisants. L'un de ces moyens était de leur donner accès à l'outil informatique, or la salle était équipée de seulement trois ordinateurs ce qui n'était pas suffisant pour tout le groupe.

²²⁵ GUYOT J., PADRUN R., DAUPHINET E., JOSPA Y., DE MESTRAL M., GIUDICI D., SCHEIDECKER C. (1977), *Des femmes immigrées parlent*, Editions l'Harmattan, p. 7.

Dès lors, l'informatique était utilisée lorsque le groupe était restreint ou lorsqu'il y avait une préparation au DILF et que certains apprenants qui n'étaient pas aptes à passer l'examen travaillaient sur les ordinateurs. Les apprenantes appréciaient énormément d'utiliser ce support, cela les fascinait au point qu'elles ne voulaient plus retirer leurs mains de la souris. Elles pouvaient s'initier en douceur à l'informatique, en découvrant le traitement de texte, comment manipuler la souris, internet, faire des exercices adaptés à leur niveau. Ce dernier groupe²²⁶ est composé de treize femmes, avec quatre nationalités (Algérienne, cambodgienne, turque et vietnamienne). Comme nous pouvons le constater à travers les tableaux récapitulatifs, la majorité du groupe n'a pas été scolarisée. Elles n'ont également pour la plupart pas travaillé en France ni dans leurs pays d'origine. Elles se sont surtout consacrées à l'éducation de leurs enfants, l'apprentissage de la langue française a débuté tardivement c'est-à-dire une fois que les enfants ont grandi.

On apprend à travers les échanges²²⁷ au sein de l'atelier, qu'elles n'ont malheureusement que peu d'occasions d'interagir en français. En effet, dans le cadre familial et amical, c'est surtout l'utilisation de leur langue(s) première (s) qui prédomine. L'atelier constitue pour elle, un des rares moments de rencontre, d'échanges culturels et d'apprentissage de la langue française.

Ce type de public est un groupe en ateliers dits de « socialisation » avec un accès important ciblé sur l'alphabétisation et l'objectif d'acquisition de plus d'autonomie dans la vie quotidienne. Le groupe a pour objectif final la préparation à la certification du DILF. Cette finalité est imposée dans le cahier des charges par le financeur public en l'occurrence la municipalité. Cet atelier a lieu uniquement sur quatre hebdomadaires (tous les lundis et jeudis de 14h à 16h). Effectivement, cela représente environ 130 heures par an alors qu'il faudrait un volume minimal de 500 heures pour un lecteur non scripteur/non lecteur ce qui est le cas de la majorité des apprenantes. L'expérimentation des démarches biographiques a débuté à partir de début décembre jusqu'au mois de juin.

Face à cette demande de passage du DILF, le portfolio expérimenté a repris les descripteurs du DILF. En ce qui concerne l'objectif, il s'agit de les préparer au DILF A1.1 ou au DELF A1 Option professionnelle pour le cas d'une apprenante déjà titulaire du DILF A1.1.

²²⁶ Cet atelier au centre Social de Pierre-Bénite a lieu du 6/10/2009 au 30/06/2009. Les stagiaires ont eu la possibilité de s'inscrire l'année suivante.

²²⁷ Beaucoup d'échanges non formel, base du travail collecté en classe

Le niveau A1.1 concerne des apprenants de plus de seize ans, scolarisés ou non. Il est le niveau zéro de maîtrise langagière, avant l'échelle des six niveaux du CERC. Il s'agit de la première marche, du niveau minimal d'un dispositif global d'évaluation des connaissances langagières. Pour notre public il s'agit d'amorcer la préparation de l'examen du DILF afin de valoriser leurs premiers apprentissages. En effet, ce diplôme, est un des objectifs explicites que le directeur du centre social a transmis au prestataire de service. Cette volonté de passer le DILF n'a émané en réalité non pas des apprenants mais de la préfecture qui a exigé qu'au minimum trois personnes réussissent le DILF, sans quoi le financement serait suspendu, comme l'a affirmé le directeur au cours d'un entretien²²⁸.

Ainsi, ce ne sont pas les caractéristiques de ce groupe-cible qui ont motivé la passation de cet examen mais des objectifs financiers, c'est-à-dire le maintien du financement de la préfecture, ce qui a paru d'emblée problématique. Les apprenants n'avaient ni la volonté ni le besoin de se préparer à cette certification qui leur a donc été imposée. La problématique a ainsi été de gérer simultanément la préparation au DILF pour certains apprenants et le travail d'alphabétisation pour les autres, ce qui s'est révélé délicat. Par ailleurs, dans ce groupe certaines apprenantes étaient en mesure d'être préparées au DILF, néanmoins la moitié d'entre elles avaient des besoins immédiats d'apprentissage de l'alphabet et des sons et la préparation au DILF aurait été pour elles, précipitée. L'idéal aurait été de constituer deux groupes de niveaux mais les conditions matérielles ne le permettaient pas. Toutefois, même si les conditions (absentéisme fort, désintérêt des apprenantes pour le DILF, etc.) n'étaient pas propices, la préparation aux épreuves orales du DILF est restée abordable pour toutes les apprenantes, et s'est avérée très bénéfique pour les personnes ayant un niveau faible à l'écrit. En effet, ces épreuves restent axées sur la vie quotidienne (prendre un rdv, donner un renseignement,). Même au niveau de l'écrit, certaines tâches comme le travail sur l'identité (fiche de renseignements) ont pu être travaillées par toutes les apprenantes avant la préparation du DILF, ce qui prouve que cette certification est pertinente pour les personnes peu ou jamais scolarisées. Hormis cette préparation au DILF imposée, le prestataire de service n'a exprimé aucune exigence particulière et nous avons pu planifier les cours comme nous le désirions.

²²⁸ Notes de terrain commentés suite à un entretien avec le directeur du centre social Haute-Roche (Pierre-Bénite)

Cela a permis à la fois de mener l'expérimentation sur les approches biographiques, les préparer au DILF tout en travaillant sur l'alphabétisation.

Au regard du référentiel, il est préférable pour les apprenants de commencer par l'accès à l'écrit ; or dans notre cas il a fallu travailler simultanément les deux compétences.

Pourtant, alors que l'examen est constitué à 70% d'épreuves orales, l'apprenante déjà titulaire du DILF présentait une faible capacité d'expression, incapable de se présenter, c'est-à-dire de maîtriser les compétences du DILF. Dès lors on peut se poser la question de la pertinence de l'examen, d'autant que la formatrice C. qui possède vingt ans d'expérience dans ce domaine a soutenu que Thi Van n'était pas la seule apprenante dans cette situation.

En ce qui concerne la préparation du diplôme, nous nous sommes surtout appuyés sur le « référentiel et certifications pour les premiers acquis en français »²²⁹ et le manuel de préparation qui contenait les supports audios et des examens blancs (AGUILAR, VERDIER, 2009). Il a été particulièrement intéressant de travailler chaque compétence car les niveaux de maîtrise à l'écrit ou à l'oral sont différents, d'ailleurs le référentiel les distingue nettement. Les concepteurs du diplôme ont même prévu d'oraliser les consignes afin de faciliter l'accès à l'examen. La préparation s'est effectuée par étape et pour chacune des compétences. Par exemple pour la compétence orale consistant à savoir demander ou donner un prix, nous avons mis en place de nombreux jeux de rôles, simulations en binômes à l'aide de divers supports (prospectus, publicités...). Dans la majorité des cas, le travail oral était accessible et attrayant pour toutes les apprenantes car la préparation au DILF rejoint le travail effectué sur la vie quotidienne. Or, cela était plus problématique au niveau de l'écrit car certaines avaient de grandes difficultés à écrire et surtout écrire en autonomie, qui a constitué un grand défi à relever. Le DILF est noté sur une note globale de 100 points.

Les compétences de réception écrite, notées sur quinze points, sont :

-Lire pour s'orienter ou s'informer : peut reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites (doublées d'icônes), prix, horaires...). ;

²²⁹ Division des politiques linguistiques (2005), *Niveau A.1 pour le français : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Didier.

Chapitre 6 : Cadre situationnel et public enquêté

- Pouvoir dans un texte court, repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes ;
- Identifier globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation...) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire et anticiper partiellement sur leur contenu possible ;
- Comprendre des textes constitués d'une ou de deux phrases simples, comportant des mots et des expressions familiers, comme ceux que peuvent comporter des cartes postales ou des instructions.

Au niveau de la production écrite également notée sur quinze points, l'apprenant devait être capable de :

- recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates... ;
- reconnaître différentes formes de graphie : caractères imprimés, scripts, majuscules, graphies manuscrites lisibles, peu lisibles... ;
- reconnaître partiellement les correspondances graphie-phonie et en utiliser certaines ;
- transcrire sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défailante.

Ces écrits sont destinés à sa propre relecture ;

- identifier le sens de mots isolés ou de phrases syntaxiquement simples (et se référant à son domaine d'expérience) dans des contextes sociaux spécifiques et restreints ;
- donner par écrit des informations relatives à son identité, état civil... telles que : nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance, situation de famille... (Dans des questionnaires, ou des formulaires, de type administratif en particulier).

Dès lors, ces compétences sont difficiles d'accès, d'autant que les apprenantes n'ont pas cumulé suffisamment d'heures de français au moment de l'examen blanc. Suite à un entraînement intensif sur chaque compétence, le constat a été que les apprenantes qui avaient un niveau très faible à l'écrit pouvaient tout de même atteindre la moyenne car elles avaient pu compenser par l'oral. Ainsi, les lacunes à l'écrit peuvent ne pas être totalement handicapantes dans la réussite de l'examen. Ce premier examen blanc a été encourageant pour la suite de l'entraînement même si certains résultats sont à nuancer puisque les conditions de

l'examen comme le temps imparti, l'entraide entre les apprenantes, la réécoute des bandes sonores n'ont pas toujours été respectées (trois écoutes au lieu de deux).

Par ailleurs, ce premier examen blanc, nous a fait prendre conscience qu'il était nécessaire de travailler sur les consignes, la signalétique et la compréhension d'informations chiffrées, qui ont posé beaucoup de problèmes aux apprenantes. Les activités de réception orale telles que comprendre une annonce publique, une indication simple... ont été réussies par la majorité des apprenantes. À la suite de cet examen, le travail écrit a prédominé sur l'oral et lors du second examen blanc les résultats ont été plus mitigés. Cela s'explique par des conditions réelles d'examen (chronométrage des activités, un apprenant par table, défense de parler...). Lors de cet examen blanc, seules quatre apprenantes sur neuf ont réussi l'examen écrit : concernant la réception écrite, seules trois personnes ont réussi et il s'agissait d'ailleurs des personnes antérieurement scolarisées. La gestion du temps a été le principal facteur d'échec car les apprenantes n'avaient pas l'habitude de passer un examen (parfois la première fois de leur vie si elles avaient été absentes au premier examen blanc). Elles étaient très concentrées et en même temps paniquées à l'idée de mettre des blancs et de ne pas savoir réaliser la tâche demandée. Parfois le problème se posait au niveau de la consigne : elles ne comprenaient pas ce qui était demandé ; lorsqu'il s'agissait de cocher la bonne réponse, certaines cochaient plusieurs réponses, ou reliaient plusieurs réponses à une seule possibilité : ce type de tâche demande un travail à plus long terme. Finalement, on se rend compte que lorsqu'on exige des apprenantes de réaliser une seule tâche à la fois en leur expliquant ce qui leur est demandé, elles réussissent sans grandes difficultés.

Cependant, lorsqu'il s'agit d'effectuer plusieurs tâches les unes après les autres, comme le demande l'examen, nos apprenantes cèdent à la panique par un manque de pratique. Il aurait peut-être fallu qu'elles s'entraînent à chacune des tâches en ajoutant le facteur temps ce qui aurait pu les familiariser en douceur plutôt qu'attendre l'examen blanc. En outre, au vu des facilités d'une apprenante, la formatrice lui a conseillé de préparer le DELF. En ce qui concerne la production écrite, comme le fait de recopier un numéro suite à un message vocal, cela s'est avéré très difficile pour les apprenantes dont la moitié a obtenu moins de cinq sur quinze à l'épreuve. Les apprenantes avaient reçu la consigne suivante : écrivez un message à

Chapitre 6 : Cadre situationnel et public enquêté

vos ami(e) pour demander de faire les courses pour le dîner. Ecrivez vingt mots environ (des illustrations servaient de point de départ).²³⁰

Les productions ont été variées, certaines apprenantes n'ont rien écrit, d'autres ont tenté d'écrire quelque chose, en inventant parfois des mots avec l'exemple de Fathia, (qui a écrit « KSNSNRTMITGDRGALT », mais qui a correctement écrit « tomate concentré, sel, lait »...). Certaines apprenantes maîtrisaient un certain nombre d'aliments vus en classe, d'autres ont commis des erreurs souvent phonétiques : « pac de l'aux » (un pack d'eau), « farene » (farine), « salate » (salade), « laix » (lait)...

Dès lors, au niveau phonétique, il aurait été intéressant de leur demander de lire leurs écrits afin de leur faire prendre conscience des erreurs commises, par exemple la confusion des lettres v et f : « falise » au lieu de valise (qui d'ailleurs n'était pas un aliment). Seule une apprenante a rédigé véritablement non une liste de course mais un message demandant une liste de courses avec par exemple des salutations, des marqueurs de politesse.

Il a donc fallu remédier à cela et les initier aux formules de politesse dans un courrier, apprendre où signer, comment débiter une lettre. Certaines apprenantes se sont appuyées sur les illustrations, ce qui est une bonne chose. En outre, un problème relatif aux articles a été repéré et donc travailler sur ce point notamment en leur expliquant la règle de l'emploi de l'article partitif. Cependant, écrire un message même simple était prématuré pour la moitié des apprenantes qui avaient des besoins immédiats d'apprentissage du code écrit.

C'est pourquoi, nous aurions dû préparer les personnes au DILF séparément des autres membres du groupe, ce que les conditions financières ne permettaient pas. En somme, il est apparu nécessaire d'effectuer un travail anticipé sur les icônes qui sont d'ailleurs visibles dans les consignes d'examen. Apprendre à les reconnaître éviterait les erreurs car même si l'oralité est le point fort des apprenantes, le risque d'échec est élevé si elles ne sont pas préparées sur la forme.

En outre, il est important de les entraîner aux conditions très scolaires de l'examen en ne négligeant pas la gestion du temps, l'association du contenu à la forme des exercices, c'est-

²³⁰ Annexes, série 2, Document 6 : biographies langagières via le médium « Pose ta valse », 6.3. Production écrite suite au brainstorming

dire l'aspect formel des conditions de l'épreuve (temps, consigne, ...) ainsi que le contenu, qui sont très déstabilisants surtout pour des apprenants non scolarisés. Par ailleurs, du fait qu'elles viennent de leur propre initiative, les personnes peuvent être plus ou moins motivées :

Pour certaines femmes, ce n'est pas facile de laisser la maison et le mari pour venir apprendre le français au centre social. Se pose alors la question de l'assiduité, que tous les centres ne résolvent pas de la même manière : si, à la Maison sociale de Cyprian, on parie sur le volontariat et l'absolue liberté des apprenants, le plus souvent on leur fait signer un engagement pour que les personnes se sentent impliquées ou même tout simplement « parce que demander des explications sur une absence, c'est aussi dire qu'on se préoccupe de la personne, qu'on s'est aperçu qu'elle n'était pas là.²³¹

Cela est à l'origine d'un problème majeur, à savoir que ces groupes sont assez fluctuants : certaines personnes partent, viennent, repartent, l'assiduité n'est pas acquise pour diverses raisons, souvent d'ordre personnel et non dues à un manque de motivation.

Conclusion

Ainsi, il existe des tensions entre les objectifs d'« apprentissage » notamment l'alphabétisation, et des objectifs dits de « socialisation » recouvrant un certain nombre d'activités. On s'aperçoit que les définitions de ces deux objectifs sont divergentes.

Cela rejoint une réflexion sur la politique d'intégration des migrants au cœur du questionnement, notamment en tentant de savoir comment cette politique est perçue. Quelles sont les attentes relatives à une formation à destination de migrants ?

Il a donc fallu faire des choix ; par conséquent nous avons le plus souvent fixé les objectifs selon les motivations, les attentes et les besoins des apprenants. Ces objectifs ne sont donc pas statiques mais évoluent au fur et à mesure de l'apprentissage. Pourtant, il n'est pas possible de distinguer au sein de ces ateliers les dimensions d'apprentissage et de socialisation. Elles sont intimement liées aux besoins des apprenants, aux objectifs du formateur et aux finalités des financeurs. De nombreuses apprenantes, une fois que les enfants ont grandi ou que le mari est à la retraite, intègrent des cours de français pour améliorer leur vie quotidienne, gagné en indépendance. C'est aussi pour certains l'occasion d'échanger avec d'autres, de sortir de leur

²³¹ Vitalité, (2008), n° 28, p 2 : http://www.centres-sociaux-rhone.com/fede/telechargements/liste-fichiers/vitalite_28.pdf (consulté le 03/03/2015).

isolement, d'oublier les soucis quotidiens et retrouver leurs semblables ou des personnes qui comprennent leur situation de migrant, entre deux ou plusieurs cultures. Améliorer leur quotidien, trouver du travail sont autant de raisons pour ces derniers de pousser la porte d'une association. Le but de certains de ces dispositifs associatifs, comme par exemple le centre social, n'est pas de concurrencer des organismes de formation privés qui offrent des prestations plus qualifiées.

En effet, par exemple les centres sociaux et socioculturels, leur objectif des ateliers de français est la socialisation, ce sont des ateliers et non des cours de français : l'apprentissage du français est au service de cet objectif et non le contraire. Les ateliers « sociolinguistiques » ont généralement lieu quelques heures par semaine hors vacances scolaires avec des actions devant permettre de lutter contre l'illettrisme, comme dans la commune de Bron, et permettre aux personnes étrangères ou d'origine étrangère de passer un premier diplôme validant un premier niveau.

À l'inverse, les cours au sein des organismes ont lieu de manière aléatoire sur toute l'année avec la prise en compte d'une approche FLI. Les ateliers sont parfois des lieux de passage par défaut, lorsque l'apprenant est en attente d'entrée dans des cours financés par l'OFII.

En bref, ces ateliers de français donnent la possibilité aux apprenants de s'enrichir mutuellement – rappelons qu'on y trouve jusqu'à vingt-cinq nationalités – apprendre sur la culture de l'autre, échanger, partager de bons instants. D'où l'intérêt d'un travail sur les biographies langagières.

Toutefois, une grande place est accordée à la formation des bénévoles afin de ne pas négliger leurs besoins linguistiques. La formation est valable aussi bien pour les apprenants que pour les intervenants. Les cours auprès des migrants adultes en milieu associatif (centre social de Pierre Bénite, association RIB et organisme de formation CEFI), c'est-à-dire notre lieu d'intervention, est l'observatoire de cette recherche. Il fait partie d'une contextualisation particulière nourrie d'une variété d'actions qui ont progressivement évoluées et se sont adaptées aux exigences de notre public-cible. Certes, elles focalisent surtout sur l'importance du mieux vivre ensemble, le lien entre l'apprentissage de la langue et de la culture française. Ces actions sont de plus en plus basées sur une demande de professionnalisation des intervenants sauf que cette exigence n'est pas forcément fondée selon les actionnaires. Pourtant, au niveau des organismes de formation comme nous l'avons vu la professionnalisation était inévitable pour la survie de certains centres de formation.

Il a fallu mettre en place des stratégies de regroupement avec d'autres centres de formations pour répondre aux appels d'offres publiques, élargir son domaine de compétences en visant le secteur privé : cela signifie-t-il que la formation linguistique des migrants doit surtout reposer sur des organismes professionnels qui ne seront pas forcément associatifs ou est-ce au champ associatif de s'adapter à ces nouvelles exigences ?

À présent, penchons-nous sur la didactisation de ce corpus la mise en place des démarches « portfolios ».

Chapitre 7

Démarches « Portfolios » contextualisés

Dans ce chapitre, nous allons expliciter la mise en place progressive des approches biographiques surtout à travers un zoom le public enquêté 3 à savoir l'association RIB.

Nous nous sommes basée sur deux critères : le premier est la richesse des observables recueillis plus conséquents que le public 1 et 2 et le second, est que la durée de l'enquête était plus importante²³².

Notre démarche a également été mise en place sur les autres publics mais de façon plus ciblée. Nous tentons dans ce chapitre d'illustrer la contextualisation didactique à travers le lien entre le cadre situationnel, les observables recueillis et la mise en place didactique et cela dans une démarche explicative et compréhensive commune au champ socio-didactique :

Le socio-didactique vise à favoriser la mise en œuvre d'un double processus d'analyse qui permet de penser ensemble à la fois la manière dont l'enseignant construit le jeu didactique (à l'aide de différentes techniques : mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques), et les manières dont ce jeu s'impose à lui (conduisant à de nécessaires adaptations contextuelles et sélections curriculaires, (POGGI ; BRIERE, 2015 : 110).

Il a fallu adapter la mise en place des approches aux conditions concrètes du terrain et aux objectifs et niveaux des apprenants c'est pourquoi, nous l'utilisons l'appellation de Portfolios contextualisés²³³ dont nous allons présenter les principales caractéristiques.

7.1 Contextualisation didactique : objectifs et caractéristiques des apprenants

Les objectifs principaux des cours au sein de l'association RIB sont, selon l'institution, de permettre aux participants de coopérer à une action collective, construire un projet collectif dans une structure de quartier pour les aider à sortir de leur environnement social, familial et

²³² Observation participante avec expérimentation des démarches biographiques de deux ans (public enquêté 1, RIB) et un an (public enquêté 2 :CEFI et public enquêté 3 : centre social Haute-Roche)

²³³ Annexes, série 2, Document 5 : portfolios contextualisés et biographie langagière d'apprenant

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

communautaire, ainsi que de leur permettre d'enrichir leur connaissance de la langue française et la mettre en pratique. Le travail pédagogique consistait à travailler surtout sur l'alphabétisation (apprentissage de la lecture et l'écriture), sur des tâches de la vie quotidienne (prendre rendez-vous chez le médecin, aller à la boulangerie, ...), des activités thématiques avec notamment un important travail sur l'identité civile, administrative (nom, prénom, adresse, téléphone, enfants, situation maritale...), pour savoir remplir un formulaire administratif à l'écrit sans erreur ou savoir se présenter oralement, envoyer un courrier (rédiger une lettre et remplir l'enveloppe correctement. Pourtant, face à ce public, il a fallu revoir ces objectifs qui n'étaient pas toujours compatibles avec les profils des « apprenants »

Les participants doivent donc selon l'association RIB découvrir la vie en France, les différentes structures existant dans leur quartier et la commune, en particulier en ce qui concerne l'accueil des jeunes enfants. Il est préférable face à ce problème, de concevoir des activités fermées, c'est-à-dire qu'une séance doit se suffire à elle-même et être indépendante des autres, ce qui est souvent difficile à concevoir, il a fallu pourtant s'adapter à ces caractéristiques afin de constituer ce corpus en un recueil.

Au niveau de la formation de la responsable pédagogique de RIB, celle-ci fut recrutée par la directrice du fait qu'elle maîtrise la pédagogie Gattegno du nom du concepteur Caleb Gattegno (1911-1988). Cette pédagogie a été créée à partir des observations de terrain. Elle se base sur de nombreux postulats théoriques et sur certains outils. Cette approche tente de mettre en avant le concept de l'économie dans les apprentissages, c'est-à-dire utiliser le moins d'énergie possible. Dans cette pédagogie, le formateur n'écrit que très rarement au tableau car cette tâche est réservée aux stagiaires. Finalement, tout repose sur ce dernier.

Le concept de l'autonomisation de l'apprenant est un concept clef, peu de choses sont programmées à l'avance, il doit être capable de tirer profit de n'importe quelle situation : en situation d'apprentissage au sein du cours ou à l'extérieur. Ce processus d'apprentissage se réalise en quatre étapes : la rencontre avec l'inconnu, la tentative de surmonter les diverses difficultés, puis l'entraînement qui permet d'atteindre la quatrième étape, à savoir l'autonomisation (GATTEGNO, 1996).

Au sein de cette pédagogie, divers outils sont exploités, comme le tableau des sons qui permet d'associer chaque son à un rectangle de couleurs, des réglettes de couleur permettant de travailler sur la nature des mots. On peut se demander si cette pédagogie est réellement pertinente pour l'ensemble des publics migrants sachant qu'elle est très prisée par le milieu

associatif et que celui-ci est relativement complexe à comprendre pour des apprenants en logique d'alphabétisation.

Pourtant, cette formation est l'une des plus sollicitées par les institutions. De nombreux prestataires proposent aux institutions associatives pour la formation de leurs bénévoles, des formations Gattegno.²³⁴

Pour notre part, il s'agit surtout de nous adapter aux apprenants selon leurs objectifs d'apprentissages, leur niveau scolaire, leurs objectifs professionnels. Nous tentons de mettre à leur disposition un maximum de moyens pour les aider à atteindre les objectifs souhaités tout en créant une atmosphère agréable, propice à la détente. C'est notamment dans ces moments que ressort l'aspect social de l'« action » où, au-delà des apprentissages purement linguistiques, l'apprenant peut confier ses problèmes, ses craintes, être orienté, être aidé pour la rédaction d'un CV pour un emploi ou un stage, etc. Par exemple, le travail consacré aux savoirs de base passe par un important travail sur l'acquisition du vocabulaire liée à la vie quotidienne : le corps humain, les ustensiles de cuisine, le temps et l'espace (heures, jours de la semaine, mois, mots-outils...), les signalisations, les prépositions de lieux, etc.

Ce travail regroupe surtout des activités de jeux de rôles où il est confronté à des mises en situation de documents écrits ou oraux. L'un des savoirs de base, régulièrement abordé et qui pose problème est celui de l'identité (à l'oral et l'écrit), quel que soit son niveau, c'est-à-dire savoir écrire ses nom, prénom, adresse, numéro de téléphone, nombre d'enfants. Un exercice de production écrite était souvent associé à ce thème, celui de remplir un formulaire sans s'aider de sa carte d'identité. C'est pourquoi, nous essayons au maximum de travailler à partir de documents authentiques ce qui d'ailleurs concorde avec l'approche FLI en mettant en avant l'approche actionnelle c'est-à-dire des documents qui n'ont pas été conçus à des fins didactiques (journaux, prospectus, documents administratifs...). Le but est de travailler sur les activités leur vie quotidienne et de les rendre plus faciles à réaliser comme par exemple prendre un rendez-vous, acheter un objet, chercher un itinéraire en exploitant leur environnement quotidien. Cela pouvait passer par le fait d'apporter en classe des plans de la ville, des prospectus de bus qui circulent dans leur secteur afin de les utiliser pour apprendre

²³⁴ Annexes, série 1, document 4 : Eléments de la situation d'intervention, Présentation de la formation : pédagogie Gattegno.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

la planification. L'utilisation de documents authentiques était de plusieurs sortes en production écrite et orale. Il s'agissait de leur faire remplir des formulaires (papiers administratifs, bons de commande, courriers recommandés, chèques) ou de leur demander de se présenter. Ils pouvaient également apporter des tickets de caisse, des prospectus trouvés dans leur boîte aux lettres afin de repérer des articles (journaux, catalogues, publicités), faire des listes de courses, acheter un produit, travail sur différentes factures (EDF, Veolia, GDF). Le but de travailler sur les documents authentiques était justement d'optimiser leur autonomie en les familiarisant avec ce type de documents (à quoi sert-il ? À qui s'adresse-t-il ?).

Un des objectifs de la socialisation qui rejoint les objectifs didactiques est donc d'utiliser l'environnement comme un terrain d'apprentissage : la rue, les panneaux, les magasins, la télévision. Au sein des cours, l'ensemble des formateurs a tenté de faire comprendre aux apprenants que le français ne se réduit pas uniquement à la salle de classe mais qu'ils peuvent travailler cette langue à l'extérieur, et surtout seuls.

Ainsi, les contenus d'apprentissage que nous proposons sont très variés (linguistique, culturel, interculturel...). L'objectif est de rendre leur apprentissage plus ludique en privilégiant au maximum les mises en situation via notamment les jeux de rôles. Le bénéfice est de disposer d'outils variés pour décrypter au mieux leur environnement extérieur. Nous avons tenté de faire comprendre aux apprenants qu'il n'existe aucune méthode miracle ou des raccourcis à prendre mais cela demande beaucoup de patience. Il nous a fallu également veiller à me placer dans la situation d'un apprenant qui ne sait pas lire car il est commode d'oublier que l'apprentissage de la lecture est loin d'être une tâche aisée.

Nous tentions également de répondre aux objectifs de socialisation en travaillant sur l'autonomisation. Au niveau des objectifs des apprenants : ils prennent la décision d'assister à ce type de cours afin d'améliorer leur pratique du français.

La composition des groupes d'apprenants (*cf. Chapitre 6 : cadre situationnel et public enquêté*)²³⁵ diffère selon les spécificités suivantes : sexe, âge, nationalité, durée de séjour en France, niveau de scolarité, situation familiale et motivation(s)

²³⁵ Annexes, série 2, document 4 : éléments de la situation d'intervention, 4.1 Exemple de composition du public-cible (Association Rib).

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Le critère du sexe : la composition de notre public est majoritairement féminine. Au niveau du critère de l'âge : celui du public varie de quatorze à soixante-huit ans souvent les adolescents sont dans l'attente qu'un collègue accepte leurs admissions. Il arrivait donc que l'atelier soit un lieu de passage par défaut.

Le critère de la nationalité : les pays d'origine sont très divers, ils sont majoritairement africains (Maghreb, Comores, Sierra Leone, Niger et Congo), surtout l'Algérie, ce qui rejoint par ailleurs les statistiques nationales (les Algériens représentent la première communauté de migration en France). Un deuxième groupe représentant le deuxième tiers, provient d'Asie du Sud-Est (Cambodge et Vietnam). Le dernier tiers est hétérogène, il provient essentiellement de pays européens mais aussi du reste du monde.

Concernant la durée du séjour en France dans le cadre du CAI, il doit s'agir de primo-arrivants, c'est-à-dire de personnes présentes sur le territoire depuis moins de cinq ans. Dans les ateliers, les durées sont plus variées, il y a parfois des primo-arrivants qui devraient d'ailleurs être pris en charge par l'OFII, or une fois encore, les apprenants sont souvent au sein des ateliers car ils sont en attente des différents dispositifs de droit commun.

C'est pourquoi certains suivent d'autres ateliers de français dans la semaine y compris des ateliers où les niveaux ne sont pas appropriés sachant que les cours individuels sont limités. Les apprenants dont il est question ont l'illusion que multiplier leur présence au sein des ateliers permettra d'accélérer leur processus d'apprentissage même si les ateliers ne leur sont pas adaptés à leur niveau.

Pour ces derniers qui sont certes motivés, les divers ateliers constituent surtout pour eux un des rares espaces où ils peuvent parler en français, avoir un contact direct, guidé avec la langue contrairement à leur vie quotidienne.

Au niveau du critère de la scolarité au sein des ateliers, ils ont pour la plupart été non ou très peu scolarisés dans leur pays d'origine. Par contre au sein des organismes de formation l'arrivée importante des moins de trente ans entraîne des modifications au niveau du facteur de scolarisation. En effet, ces profils ont généralement été scolarisés ; le groupe va donc de personnes analphabètes à des niveaux universitaires qu'on a l'habitude de trouver dans l'enseignement du FLE. Pourtant, on a constaté que de nombreux migrants ont des niveaux supérieurs mais sont inclus dans la formation de base par les institutions (Pôle emploi, service social) sous prétexte qu'ils rencontrent des difficultés dans leur recherche d'emploi.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Le facteur de scolarisation est donc un facteur déterminant dans la distinction de cette « typologie » et surtout dans le processus d'intégration, notamment au niveau du passage délicat de l'oralité, des rapports « interpersonnels directs », à la scripturalité. Ce passage, pour certains migrants se réalise sans transition, posant un certain nombre de difficultés :

Les espaces publics et privés sont saturés d'écrits et Internet ne fait que renforcer cette tendance lourde. Si l'illettrisme et l'analphabétisme dans les sociétés développées sont aujourd'hui considérés comme des plaies sociales, ce n'est pas tant parce qu'ils progresseraient, mais parce que la non maîtrise ou la maîtrise insuffisante de l'écrit est un véritable handicap social dans ces sociétés hyper-scripturalisées, (ADAMI, 2007 : 77).

Effectivement, cette scripturalisation de la société française s'est faite progressivement. Les migrants en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme ont pu pendant une période trouver un emploi sans difficulté ; or actuellement cela devient délicat même pour les emplois de basse qualification car « la part langagière du travail », notamment l'écrit est en augmentation (MOURLHON-DALLIES ; DE FERRARI, 2007 : 105).

C'est pourquoi l'alphabétisation est une question majeure dans l'apprentissage du français mais qui peut s'étendre au domaine social et relève d'un réel problème d'insertion pour de nombreuses personnes. Et, au-delà de la compétence écrite, ce sont celles de base qui sont plus ou moins maîtrisées comme la lecture, le calcul, la capacité d'apprendre mais aussi en technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique.

Ainsi, la non-maîtrise de ces bases fait que les personnes analphabètes tout comme les personnes en situation d'illettrisme sont souvent exclues de l'insertion socioprofessionnelle. La prise en compte de spécificités comme la situation familiale et les motivations est tout aussi importante. Ce sont pour la plupart des mères de jeunes enfants qui rencontrent de grandes difficultés pour s'en séparer et les intégrer dans les lieux d'accueil de leur quartier. D'où le fait que les femmes qui participent à cette action sont orientées par les différents partenaires intervenant sur le quartier, en particulier la MDR (Maison du Rhône) qui rencontre les mamans au cours des consultations de nourrissons.

Les cours donnent la possibilité de s'enrichir mutuellement puisque de nombreuses nationalités se côtoient, d'apprendre sur la culture de l'autre, d'échanger, de partager des moments conviviaux. En France depuis peu ou pour la plupart installés depuis un certain nombre d'années, leur présence au sein de ces cours se justifie par leur besoin de surmonter certaines difficultés dans leur vie quotidienne comme l'impossibilité d'effectuer des tâches

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

administratives (remplir des documents, se déplacer, communiquer lors d'un rendez-vous, chercher un emploi, etc.).

En raison de ces trajectoires migratoires variées, les apprenants présentent donc des motivations diverses, qui peuvent être des buts ciblés sur la socialisation (passer le permis, trouver un emploi). En revanche, la plupart du temps les buts sont d'apprendre à lire et écrire, à communiquer correctement en français, à se repérer dans le temps et l'espace, etc. Toutefois, même les apprenants qui ont des objectifs de socialisation ont conscience que cela passe par l'apprentissage linguistique, ce qui n'est pas forcément pris en compte par l'institution. Quant aux apprenants, ils témoignent de leur intention par une participation active au sein de l'atelier. D'autres ont des motivations intuitives ou plus personnelles voire vitales comme celle de comprendre les explications du médecin dans le cas d'une maladie grave. Ils ont pourtant des buts communs comme leur souci d'indépendance, la volonté de travailler dans un domaine qui leur correspond, de réaliser certains rêves, comme celui d'une apprenante arménienne qui souhaite entrer à l'université.

Ces motivations peuvent être liées à l'apprentissage, mais elles peuvent aussi être liées à des besoins urgents. Nous rappelons que les apprenants n'ont pour l'immense majorité jamais travaillé en France : ils ont surtout besoin d'améliorer leur quotidien et cela passe par le développement de compétences linguistiques aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En leur demandant d'explicitier leurs buts, on peut ainsi mesurer avec lui ce qui est possible de réaliser comme travail en lui permettant de se responsabiliser en participant directement aux décisions liées à son apprentissage.

Hélas, on constate un manque de prise en compte des besoins individuels par rapport aux restrictions financières. Toutefois il est possible de surmonter ou contourner les difficultés de cette non-maîtrise dès lors que l'adulte possède un projet motivant. Dans notre cas de figure les formations individualisées, « à la carte », sont rarement possibles. Pourtant, ces formations devraient s'adapter au projet du migrant qui est finalement le catalyseur principal de l'apprentissage.

7.2 Mise en place du travail sur les approches biographiques

Au sein du portfolio contextualisé, nous avons mis en place un certain nombre d'activités qui m'ont permis par ce biais de pouvoir recueillir des éléments biographiques sur nos apprenants.²³⁶

L'une des premières activités mises en place, portait sur le spectacle « Pose ta valise ». Ce spectacle fut créé à partir d'ateliers d'écriture sur les thèmes de l'exil, du départ et de l'arrivée.²³⁷ Le fait d'avoir réuni dans ce spectacle plus de soixante-dix témoignages de femmes constituait pour ma recherche un medium adéquat dans la mesure où les thèmes abordés rejoignaient mes perspectives de recherche. Une fois reçu l'accord de l'association, nous nous sommes rendus avec un petit groupe à une représentation du spectacle. En ce qui concerne les autres stagiaires qui n'ont pu y assister, nous avons à notre disposition une version dvd du spectacle, ce qui nous a permis de leur montrer de courts extraits et de recueillir tout de même leurs impressions. Le titre évocateur du spectacle, « Pose ta valise », a effectivement permis d'amorcer la discussion et d'apprendre où chacun a pu poser sa valise et les raisons de son départ.

Dans un premier temps, comme pour l'utilisation des autres activités du portfolio contextualisé, on trouve tout d'abord la phase découverte du medium (écrit, visuel ou audiovisuel). Ensuite, un brainstorming collectif à l'oral avec une prise de notes de certaines idées sur le tableau. Enfin, une phase de production écrite mais cette fois-ci individuelle. Dans le cadre des activités sur le medium « Pose ta valise », certains apprenants ont rédigé des textes plus ou moins développés sur le départ et l'arrivée²³⁸.

Le texte de Sophie (*Cf. Partie 2, chapitre 7 : L'intégration vue de l'intérieur : exemple de trajectoire migratoire*) a pu être à son initiative amélioré à plusieurs reprises durant l'année : en le travaillant elle l'a de plus en plus détaillé comme c'est le cas d'ailleurs de Yamina, apprenante d'origine marocaine.

²³⁶ Annexes, série 2, seconde partie : enquête situationnelle, document 3 à document 6.

²³⁷ Annexes, série 2, document 6 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise », 6.3. Productions écrites suite au brainstorming.

²³⁸ Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Dans un second temps, les éléments ont été recueillis par le biais du portfolio, ils ont pu relire leur propre production, et ce en exprimant une certaine fierté. Nous avons par ailleurs constaté que la lecture d'un texte dont ils étaient l'auteur, s'avérait pour eux moins difficile. Par le truchement du spectacle « Pose ta valise » qui a servi de point de repère et d'appui à une séance de portfolio sur les départs et les arrivées, les apprenants se sont progressivement détachés de ce medium pour s'appuyer sur le récit de leur camarade. Il s'est alors créé une sorte d'effet « yoyo », ils se mettent à établir des liens entre les différents parcours des membres du groupe : « 28. Y : Pour moi, comme disait la dame, c'était les deux, un peu triste, un peu content : triste pour quitter la famille, les parents, les frères et sœurs... »²³⁹

Notons ici qu'il nous arrive fréquemment d'utiliser la reformulation des propos, mais on assiste également parfois à des reformulations, commentaires et interprétations de la part des apprenants eux-mêmes sur les récits de vie de leurs camarades :

31. A : En fait, vous partez d'une famille un à une famille deux.

32. Y : Voilà, voilà parce que mon mari... C'est mes beaux-parents qui sont venus me chercher une fois que j'avais mes papiers et puis mon mari m'a attendue à Marseille à l'aéroport.

33. A : D'accord, on est triste de quitter sa famille mais quelque part vous avez gagné une autre famille c'était celle de votre mari.

34. N : Pour construire sa famille au fait.

35. A : Ouais, alors quitter sa famille (j'écris au tableau) ...²⁴⁰

Utiliser ce spectacle comme medium nous a surtout permis de travailler sur les représentations du statut de migrant et de ses difficultés. Ils se sont effectivement rendus compte que leur situation était similaire à celle de beaucoup d'autres personnes : ils ont donc fait le lien entre parcours personnels et histoire collective. D'ailleurs cette histoire collective concerne l'ensemble des Français, l'immigration faisant partie intégrante de l'histoire de France. D'où le fait que des Français dans le spectacle ont vécu dans leur entourage des phénomènes migratoires comme le souligne une apprenante dans cet extrait :

²³⁹ Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise », 6.4 Transcriptions travail sur les biographies langagières.

²⁴⁰ Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise », 6.4 Transcriptions travail sur les biographies langagières

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

6. Y : Il n'y avait pas que des Arabes, il y avait tout...
7. A : Exactement, il y avait des parcours d'immigrés différents, il n'y avait pas que des maghrébins il y avait un peu de tout...
8. Y : Il y avait un peu de tout, il y avait du monde.²⁴¹

Nous avons tenté d'utiliser des médiums variés, des supports audio-visuels comme le spectacle « Pose ta valise », des textes sur l'intégration d'Azouz Begag, Abdelmalek Sayad sur le parcours de migration de Mohand²⁴². Par exemple, l'extrait « garde tes limites » a permis d'amorcer la discussion sur l'intégration, le racisme, afin de savoir si les apprenants partageaient le même avis que Mohand le protagoniste de l'histoire.

Le choix de ces textes fut orienté par certains passages humoristiques comme l'extrait intitulé « la cour de récréation » d'Azouz Begag tiré du livre *le Gone du Chaaba*²⁴³. Il avait pour but de les amuser tout en leur donnant la possibilité de comparer, de développer leur point de vue par rapport au texte. À la suite de ce texte, un début de phrase fut proposé : « la France que j'ai découverte... ». C'était ensuite à eux de compléter selon leurs impressions et leur niveau linguistique (sachant qu'une courte liste de mots était inscrite au tableau, servant d'appui : certains sont parvenus seulement à recopier, d'autres ont produit des fragments de textes).

Par l'intermédiaire de ce médium, des sentiments comme leur déception, leur tristesse, leur joie, ainsi que les éléments composant leur valise ont émergé comme dans le témoignage de Nadia. Cette Algérienne de dix-sept ans devait cette année passer son baccalauréat ; or sa venue précipitée en France a bouleversé ses projets, d'où sa frustration :

C'est vrai ma vie a changé puisque dans l'Algérie, je vivre avec plusieurs personne mes amies, ma tante, mon frère, l'école, etc. Par rapport maintenant, j'ai toute seule, ni des amis, ni famille... cette année je passe le Bac mais malheureusement, je suis venue à la France pour préparer papiers, je reste là pour quelque moment²⁴⁴.

²⁴¹ Ibid.

²⁴² SAYAD, A. (1999), *La double absence*, collection Liber, Éditions du Seuil.

²⁴³ Annexes, série 2, document 5 : Portfolio contextualisés et biographies langagières, 5.6. Productions écrites liées au médium et exemple de médium.

²⁴⁴ Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le médium « Pose ta valise », 6.4 Transcriptions travail sur les biographies langagières texte intitulé : quelle France j'ai découverte ?

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Ces textes restent pour la plupart des textes lacunaires, partiels, qui mettent en évidence les événements les plus significatifs, d'où l'importance du paramètre temporel, c'est-à-dire de l'actualisation du récit : « Selon le moment de l'investigation, le « biographé » construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt » (PERREGAUX, 2002 : 84).

Ce qui atteste que le Portfolio contextualisé est un outil évolutif, qui prend tout son sens lorsqu'il est actualisé. Au niveau des mediums visuels tels que les photographies, il s'agissait pour notre part d'une nouvelle forme de medium que je n'avais encore jamais expérimentée. Les apprenants avaient pour consigne de les commenter. Par la suite, leurs commentaires furent partiellement transcrits²⁴⁵.

Ces trois photographies furent tirées de l'ouvrage de TEMIME²⁴⁶ qui marque trois moments clefs du parcours du migrant : le départ, l'arrivée et le monde du travail.

Trois photographies en noir et blanc furent ainsi distribuées aux apprenants ainsi qu'une copie en couleur qui circulait dans la classe afin qu'ils puissent voir les détails n'apparaissant pas sur la version monochrome. Au cours de cette confrontation à ces photographies, les apprenants ont respecté la consigne et décrit les clichés :



²⁴⁵ Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise », 6.4 Transcriptions travail sur les biographies langagières.

²⁴⁶ TEMIME, É., (1999), *France, terre d'immigration*, p. 1, Annexes, série 2, document 5 : Portfolio contextualisés et biographies langagières, 5.6. Productions écrites liées au medium et exemple de medium.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Cette photographie 3 ²⁴⁷ qui représentant des hommes d'origines maghrébines travaillant dans le bâtiment, à particulièrement attirer leurs commentaires :

24. N : Non. Il a l'air triste...

25. A : Pourquoi à votre avis ?

26. Y : Travail difficile...

27. N : C'est dur je pense...

28. A : Déjà ça c'est

29. N : Mettez les pieds c'est dur ...

30. A : Déjà et puis après ?

31. N : Le travail qui n'est pas facile. ²⁴⁸

Ils n'ont pas évoqué, à travers ces photographies, leur propre intégration, ce qui nous a amené à conclure que dans la mesure où il s'agissait d'un support visuel, ils se sont cantonnés à la description de ce que l'image leur offrait, contrairement à des textes médiums qui pouvaient leur donner davantage l'occasion de s'exprimer sur leur trajectoire personnelle. Les photographies comme les autres médiums sont aussi des moyens de passage à l'écrit.

Dans le but de ne pas les mettre en insécurité et face au niveau hétérogène, nous avons proposé aux niveaux les plus faibles de recopier les éléments répertoriés à partir de leurs commentaires sur le tableau. Ils sont encouragés à se lancer dans l'écriture sachant qu'au tableau figurait un certain nombre d'éléments leur facilitant la tâche. En passant tour à tour auprès de chaque apprenant, une aide personnalisée leur a été proposée.

Ce qui n'excluait nullement l'entraide entre les apprenants :

99. (...) N : Et au fait, moi j'ai essayé de parler avec la dame, il y a des choses que je comprends pas, j'ai compris juste que quand elle est arrivée, elle était dans la famille de son mari, elle n'avait pas de famille et après j'ai compris qu'elle était en congé parental...

²⁴⁷ Annexes, série 2, document 5 : Portfolio contextualisés et biographies langagières, 5.6. Productions écrites liées au médium et exemple de médium.

²⁴⁸ Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le médium « Pose ta valise », 6.2.4 Transcriptions travail sur les biographies langagières : tenter d'écrire.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

100. A : Ouais, elle était tombée enceinte, non, c'est ça ?

101. N : J'ai pas compris cela s'est passé comment ?

102. [...] A : Vous avez toutes les deux un point commun c'est que vous êtes partis rejoindre votre mari, comment on écrit rejoindre ?

103. [...] N : Chez des amis...

104. A : Comment on écrit amis ? ²⁴⁹

Par le biais du médium « Pose ta valise », nous remarquons que le départ du pays et l'arrivée en France furent des moments très marquants : chaque détail de leur souvenir est ancré dans leur mémoire que la biographie langagière fait resurgir :

18. Y : C'était en 1992 à Firminy vers la Loire.

19. A : À Firminy vers la Loire.

20. Y : Chez mes beaux-parents.

21. A : D'accord.

22. Y : Je n'étais pas toute seule, elle était marron la valise je m'en souviens. [Rire]

23. A : Oui, bah ça marque, bien sûr ²⁵⁰

Chaque départ a des raisons très différentes : raisons familiales : mariage, rejoindre la famille ; motivation financière ; travail, raison politique ; fuir la guerre, personnelle ; se libérer, mais tous sont liés par une trajectoire migratoire :

Enfin, l'évocation de ces parcours suscite très souvent une méfiance et une retenue due justement à ces vies toujours sur le tranchant de la légalité, de l'oppression familiale, sociale ou politique, sur la honte ou sur « la peur d'avoir fait tout ça pour rien », comme je l'ai souvent entendu dire par des migrants qui ne réussissaient pas à s'en sortir. Connaître et tenter de comprendre ces parcours suppose donc un rapport qui aille bien au-delà de la rencontre, (ADAMI, 2012 : 11-12).

²⁴⁹ Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le médium « Pose ta valise », 6.2.4 Transcriptions travail sur les biographies langagières : tenter d'écrire.

²⁵⁰ Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le médium « Pose ta valise », 6.2.2. Transcriptions travail sur les biographies langagières : pose ta valise ...pose ton corps.

Or, ces trajectoires leur permettent finalement d'exprimer leur crainte permanente de la confrontation à l'écrit :

117. A : Si, je résume pour fuir la guerre, c'est une raison, pour se libérer, pour des raisons familiales, pour des études ou pour du travail donc voilà d'accord, et je vous laisse écrire. Donc là j'écris avec des raisons multiples mais après on va essayer de faire des textes personnels, propre à chacun avec votre propre histoire.

118. N : D'accord, cela devient plus sérieux. [Rire]²⁵¹

Effectivement, contrairement à d'autres contenus de la formation linguistique où les apprenants étaient plutôt passifs, ces activités les poussaient à parler et surtout à écrire. Même si les productions écrites au sein de la biographie langagière comportaient un grand nombre d'erreurs, ils avaient conscience que cela les faisait progresser.

Cela leur a donné l'opportunité de se remémorer leur trajectoire personnelle et d'en tirer des avantages dans leurs apprentissages. Les médiums ont notamment constitué autant de tremplins vers l'écrit pour ceux qui ont pu rédiger un texte en s'appuyant sur les textes-médiums pour la construction des phrases, du vocabulaire.

Les brainstormings au tableau²⁵² puis le passage du collectif à l'individuel pour la construction de l'écrit ont également favorisé l'entrée dans l'écrit ; l'exemple des textes de Yamina, en situation d'analphabétisme, prouve cela : elle a su, après plusieurs tentatives et corrections, rédiger un texte sur elle, évoquant son départ du Maroc.

Dans ces textes, elle se présente, donne son adresse, parle de ses enfants, autant d'objectifs traités dans la socialisation : savoir se présenter, décliner son identité par écrit et à l'oral. Il s'agit par ailleurs d'un descripteur A1.1 qui fait l'objet d'exercices au sein de l'épreuve du DILF. Nous pouvons voir la progression concrète des textes à travers l'exemple de Sophie (Cf. *Chapitre 7 : l'intégration vue de l'intérieur : exemple de trajectoire migratoire*) :

²⁵¹Ibid.

²⁵² Annexes, série 2, document 7 : Biographies langagières via le médium « Pose ta valise », 6.3 Production écrite suite au brainstorming.

Productions de Sophie	Transcriptions totales (sans correction)
Texte 1 (12/11/2010)	<p>Le vendredi 12/11/2010</p> <p>BONJOUR JE M'APPELLE SOPHIE. VOICI MON HISTOIRE EN AVRIL 1975. ANS 14 JE SUIS PARTIE DE MON PAYS VERRE THAILANDA CAUSE DE LA GUERRE COMMUNIST DES KHMS ROUGE MAINTENANT 49 ANS J'HABITE A BRON TERRAILLON (FRANCE)</p>
Texte 2 (18/03/2011)	<p>Le vendredi 18 mars 2011</p> <p>BONJOUR JE M'APPELLE SOPHIE JE SUIS MARIEE J'AI 7 ENFANTS J'HABITE (...ADRESSE NOTEE 69500 BRON) MON NUMERO DE TELEPHONE (NUMERO DONNE) JE SUIS CAMBODGIENNE ET FRANCAISE JE SUIS NEEEN MILLE NEUF CENQ UENTE SIX JE SUIS NE ABATTAMBANG ET MAINTENANT J'HABITE A LYON EN FRANCE AVANT J'AI TRAVAILLE DANS UNE BIJOUTRIE PENDANT 29 ANS</p> <p>MAINTENANT JE VOUDRAIS ALLER A L'ECOLE POUR LIRE ET ECRIRE</p> <p>MERCI</p>
Texte 3 (01/04/2011)	<p>Le vendredi 1 avril 2011</p> <p>Présention</p> <p>Moi je m'appelle Mme Sophie. Je suis cambodgienne. J'ai 55 ans. J'ai 7 enfants. J'habite à Bron. Je aime faire a manger. Je aime partir en voyage. MERCI. ABLA</p>

Ici, l'apprenante écrit brièvement sur son départ, par manque de vocabulaire, puis progressivement elle complète et développe son écrit (par ex : passage d'une écrite en majuscule à des caractères minuscules).

Autre exemple celui de Waljini qui témoigne de la progression en langue française du texte 2 portant sur sa biographie langagière plus développée et avec une argumentation plus organisée²⁵³ dont nous retranscrivons son intégralité ci-dessous :

Productions de Waljini	Transcriptions totales (sans correction)
Texte 1	<p>Je m'appelle Mme Waljini X. Je suis indonésienne, je n'ai pas d'enfant, j'habite à Bron. J'aime photographie, la musique, regarder des films. Je n'aime pas la fumer de cigarette et le frui. Je suis scolarisée niveau universitaire dans agricole en Indonésie. J'ai travaillé dans micro-finance comme directrice de sale et dans palmier et ananas plantation comme agent agricole. Je shouhait travailler dans que j'ai exepriances ou dans le domaine que j'aime ou interest car j'aime apprendre nouveaux choses.</p>
Texte 2	<p>Ma biographie langagière</p> <p>Indonésie et une archipel pays. Il y a 17 sosites en Indonésie, et il y a 5 grandes iles : Sumatera, Borneo, Java, Sukwesi et Papua. Il y a 33 provinces, avec beaucoup ethnique et langue aussi, Après dans chaque province a min deux dialectes Puis en 28 octobre 1928, les jeunes intellectuelle ont tenu réunion et a décidé de l'Indonésie comme langue nationale.</p> <p>Tout d'abord, comme une étrangère, j'ai deux langues materne : le premiere javanais et le deuxième indonésien. Le premiere langue j'ai car mes parents sont javanais (centre java) mais mon père origine buebes et ma mère d'origine solo. Ils sont parlent avec differents dialectes. J'ai appris le javanais à la maison quand mes parents vont parlé ou quand mes oncles et mes tantes vont venu.</p> <p>Le javanais d'origine solo est difficile parce que il y a 3 étage : est yoko (pour parler avec les enfants, les amies, deuxième étage est kromo, pour parler avec parents et le 3ème est komo pour parler avec quelqu'une qui nous respecte comme avec le patron. Dans le javanais d'origine Bube est plus simple il y n'a pas different formule.</p> <p>Le deuxieme ma langue maternelle, est l'indonésien, j'ai appris à l'école.ca passe bien.il n'ya pas grande difficulté. Mais jee n'aime pas quand je dosi faire un essai</p>

²⁵³ Annexes, série 2, document 6: Biographies langagières via le medium « Pose ta valise », productions écrites de parcours migratoires (6.4)

exement. Je sens difficile en ce moment. Quand j'ai en université à Bayou, j'ai appris sudanais pasce que la-bas les gents parle sudanais et j'ai habité avec des amies Ouest Java(Tasikmalaya, Sulingrut, , Sumedang)qui parlent sudanais. Alors j'ai appris avec eux. J'ai appris un peu batalenais(peu Sumatra)

Maintennat, je ne rappelle plus au deux langues car je n'utilise plus mon premier langue.

Ces deux textes sont très riches en informations notamment le second dans lequel Waljini expose les spécificités de son pays, les diverses langues de son répertoire, ses difficultés, les raisons de son apprentissage et l'« oubli » de sa première langue par manque de pratique :

Au final, le bilinguisme ou plurilinguisme est toujours vécu par les étudiants comme une expérience positive, même si la construction de ce répertoire a été semée d'embûches. Pour la plupart, c'est l'environnement plurilingue et pluriculturel dans leur enfance qui est le cœur de leur identité et moteur de leur choix de vie, d'études et de mobilité, (FILLOL, 2016 :18).

Nous pouvons déplorer que comme de nombreux apprenants la langue cible le français n'apparaît pas spontanément dans les biographies langagières. Certainement, car pour certains d'entre eux une langue en cours d'acquisition ne fait pas encore partie intégrante de leur répertoire langagier. A partir de l'exemple de Waljini un parallélisme avec les trois niveaux de langage en français (familier, courant et soutenu) a pu être mis en évidence avec le yoko, kromo et komo.

Le plus souvent l'objectif de maîtriser la lecture-écriture, surgissait au sein de leur Portfolio comme ce fut le cas pour Sophie et Waljini. Toutefois, chaque apprenant possède des objectifs personnels, par exemple Pierre (apprenant vietnamien) a écrit un jour qu'il souhaitait surtout améliorer sa « prononciation et parler correctement » et surtout être « capable de comprendre les subtilités de la langue française ».

De plus, c'était là l'occasion d'explicitier leurs objectifs d'apprentissage et leur projet, dans un premier temps à l'oral puis à l'écrit. Certains apprenants ont des objectifs professionnels : Youyou veut être reconnue en tant que couturière comme c'était déjà le cas au Congo : « je suis scolarisée jusqu'au secondaire, j'ai travaillé à la couture, j'aimerais travailler dans

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

mon domaine, j'aimerais apprendre de lire, écrire, comprendre et bien parler français »²⁵⁴. Xuan Lan, comptable au Vietnam, assiste quant à elle aux ateliers afin de travailler en France dans ce domaine et non à l'usine : « Maintenant, je travaille pour société Norev, je fais préparateur de commande à 3 semaines, je suis comptable au Vietnam, j'ai problème de française, je voudrais apprendre le français pour parler, je voudrais aller au travail et vivre en France comme les Français »²⁵⁵. Elle souhaiterait peut-être connaître une stabilité financière en travaillant lui permettant d'avoir un mode de vie plus stable.

Quant à Naima, à partir de ces mediums, elle a pu exprimer son désir d'indépendance :

- 41. A : D'accord, la langue utilisée c'est le turc, mais quand vous êtes dehors, vous êtes obligés de parler français ?
- 42. Z : Non.
- 43. A : Mais quand vous allez voir le médecin ?
- 44. Z : Il y a mon fils, ma fille, mon mari...
- 45. A : qui vous traduisent, ok.
- 46. N : Mais quand vous êtes seule ?
- 47. A : Oui, comment vous faites ?
- 48. N : Vous êtes malade, vous êtes seule ?
- 49. Z : Oui après, il y a mon mari chez le médecin, mon fils, celui qui est à la maison ?
- 50. A : Qui vous aident et pour vous Naima ?
- 51. N : Bah, moi je me débrouille. [Rire] ²⁵⁶

Cette même apprenante va s'exprimer plus loin sur l'origine de son départ qui est une fuite, fuite au nom de la liberté et d'un père trop autoritaire comme elle nous l'expliquera par la suite :

59. A : Voilà, la terre le pays d'accueil, la mère cela peut être ça aussi : la nation, la mère, voilà. Donc les raisons elles peuvent être économiques, sociales, quoi d'autre encore ? Quand on quitte un pays cela peut être quoi ?

60. N : Pour se libérer,

61. A : Se libérer du pays ?

²⁵⁴ Annexes, série 2, document 6 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise », 6.4 productions écrites.

²⁵⁵ Ibid.

²⁵⁶ Annexes, série 2, document 5 : Portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, transcriptions liées à la biographie langagière des apprenants.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

62. N : Voilà, on trouve pas de solutions, on a besoin de se libérer, il faut aller ailleurs...²⁵⁷

Elle ajoute plus loin :

95. A : Cela donc peut-être pour fuir la guerre : on fuit son pays parce que cela va plus... Tout à l'heure vous avez dit autre chose Naima ?

96. N : Oui, moi j'ai dit, moi j'ai quitté pour se libérer : je ne pouvais pas vivre comme je voulais vivre...

97. Y : C'est vrai ?

98. N : [Rire] Cela ressemble, c'est la vérité...

99. A : Non, mais c'est une très très bonne raison...²⁵⁸

Mieux nous connaissons le passé scolaire et les objectifs de chacun et plus nous sommes en mesure de leur venir en aide, les orienter comme ce fut le cas de Naima dans sa profession d'aide-maternelle avec l'apport d'un exercice adapté à son futur métier. Le passage de l'oral à l'écrit permet finalement au-delà du travail linguistique de conserver ses témoignages de vie. Les moments de travail sur la biographie langagière étaient surtout des moments de partage d'expériences et qui permettent souvent de relativiser, de se comparer en mettant la lumière non pas sur les différences mais les points communs.

L'apprenant peut s'exprimer en classe, évoquer son pays d'origine, ainsi que les contextes d'utilisation des langues maîtrisées. C'est un outil qui s'intéresse aux différentes trajectoires de l'apprenant à travers le travail sur la biographie langagière ; par ailleurs, cette valorisation de l'apprenant est, me semble-t-il, aussi importante pour un enfant qui construit son identité que pour un adulte migrant cherchant à s'intégrer et valoriser une identité qui peut être fragilisée.

C'est donc un instrument pratique d'utilisation, peu coûteux, accessible à tous, n'ayant pas de contrainte horaire, de limitation de niveau ou d'âge. Cet outil écologique qui ne nécessite pas de manuel permet de s'interroger sur sa propre histoire. L'adulte peut ainsi faire émerger et

²⁵⁷ Annexes, série 2, document 5 : Portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, transcriptions liées à la biographie langagière des apprenants.

²⁵⁸ Ibid.

relier ses savoirs expérientiels à des savoirs acquis ou en cours d'acquisition dans son lieu de formation :

L'adulte, à travers le récit de son parcours éducatif, va questionner les événements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérientiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation, (MOLINIÉ, 2006 b : 82).

Le but visé était de mettre en relation les histoires de vie avec la formation des adultes dont les bénéficiaires pourront être immédiats. Elles permettent également de mettre en exergue un lien entre biographie et construction identitaire ou encore entre « histoire de vie » (PERREGAUX, 2006 : 84) et langue, notamment en donnant à toutes les langues un droit de cité. Un travail réflexif sur la conscientisation ouvre sur des pistes de travail sur les représentations, l'exploitation de leur répertoire linguistique et surtout l'autonomisation des apprenants dans un contexte social donné d'où la jonction de notre part des notions de socialisation et autonomisation.

En ce qui concerne les cours de français langue étrangère, français langue seconde ou français langue d'intégration, dont l'appellation est déterminée par les décideurs budgétaires, les formateurs doivent donc se conformer au cahier des charges de l'action.

Par exemple, dans le cadre du marché de l'OFII, même si nous avons des cas d'apprenants en alphabétisation ou en situation d'illettrisme, il n'est pas encouragé dans une démarche FLI de faire des cours d'alphabétisation. Les besoins ne sont pas toujours pris en compte par ces décideurs, par conséquent le formateur doit tenter de jongler entre les différents objectifs, notamment en privilégiant le travail individuel en dehors des cours pour des apprenants ayant des besoins particuliers.

7.3 L'intégration vue de l'intérieur : Exemple de trajectoire migratoire

Nous avons donc sélectionné pour cette présente recherche trois trajectoires migratoires qui, d'une part nous paraissent les plus développées et, d'autre part entretenaient des points communs et pouvaient apporter un regard complémentaire sur certaines dimensions de leur parcours de socio-autonomisation constituant ainsi les premiers résultats de notre recherche. C'est par l'intermédiaire d'un médium que fut déclenché le premier fragment de récit biographique de l'apprenante Sophie¹.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Au sein de notre situation d'intervention, la trajectoire migratoire de Sophie est la plus développée par rapport aux autres trajectoires des apprenants migrants. Nous avons eu la possibilité de suivre régulièrement Sophie depuis son arrivée à RIB (groupe enquêté 1), c'est-à-dire pendant une période d'environ deux ans. Cette dernière nous a présenté un témoignage de vie, mais surtout un témoignage d'un moment spécifique de l'histoire du Cambodge.

Les différentes trajectoires migratoires respectent généralement cinq étapes importantes : les motivations du départ, la décision, le départ, le voyage et les premières difficultés dans le pays d'accueil. DEPREZ (2006 : 34) synthétise ce processus par le biais d'une trame narrative qui illustre le parcours de migration type de ces publics.

Voici le récapitulatif de ces étapes :

- Avant : Motivations de la migration (+/- raisons invoquées, causes tues, connivences ou connaissances partagées avec l'auditeur) ;
 - Décision (+/- : hésitations, conseils, exemples) ;
 - L'événement : Départ effectif (+/- : préparatifs/émotions) ;
 - Le voyage (+/- : détails) ;
- (+/- : l'arrivée : premières impressions)
- Après : Apparition des premières difficultés.

Dans le cas de Sophie, sa trajectoire migratoire suit ces différentes étapes.

Tout d'abord, un départ causé par une nécessité d'exil politique pour fuir l'enfer ensuite le départ que DEPREZ intitule l' « événement » puis le voyage (une partie à pied et une autre en avion) et enfin ses premières difficultés en France avec un retour à la « vie ».

La trajectoire de Sophie est essentiellement marquée par un exil politique. Cette apprenante originaire du Cambodge est arrivée en France en 1974 fuyant un pays dévasté par la guerre. Une guerre civile entre les Khmers et les Khmers Rouges qui a duré jusqu'en 1979. Son départ fut précipité, ce qui a certainement entraîné de graves conséquences psychologiques. Le discours de Sophie a été amorcé à la suite d'un spectacle s'intitulant « Pose ta valise » servant de medium. Celui-ci a pour thème le parcours migratoire de différentes femmes.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Ainsi, comme nous l'avons précédemment soulevé (*Cf. Partie 2 chapitre 5, cadre épistémologique du corpus d'observables « combinatoires »*), le médium va permettre à certains apprenants, comme ce fut le cas de Sophie, de s'appuyer sur des reformulations de leur parcours au sein du spectacle. Cependant, mes interrogations sont toujours restées générales afin de ne pas mettre mal à l'aise la personne interrogée :

24. S : Nous quand on doit arriver au pays, quand on est arrivé parce qu'en 74 la guerre dans mon pays, personne ... Il n'y a pas de valise, il n'y a que des vêtements sur le corps c'est tout [...]
30. S : La guerre au Cambodge.
31. A : Donc vous n'avez pas eu le temps de faire une valise ? 32. S : Non, non, non...
33. A : Vous êtes arrivée avec vos vêtements ?
34. S : Oui, parce que bon vous courez avec la valise ?! Parce que restez deux mois pour arriver en Thaïlande à cacher dans la forêt...
35. A : D'accord.
36. S : C'est pour ça, euh, nous les pantalons, il y a des gens les pantalons, des grands pantalons comme ça, arrivés en Thaïlande, restait que des slips c'est tout rayé.
37. A : Ils se sont déchirés, les vêtements...
38. S : Oui, déchirés...
39. A : Parce qu'en fait du Cambodge, vous êtes allés jusqu'en Thaïlande ?
40. S : Oui.
41. A : D'accord, vous êtes venue en avion, à pied ?
42. S : À pied. ²⁵⁹

Lorsque les camarades de Sophie évoquent où ils avaient posé leur valise, cet élément n'évoque rien pour elle dans la mesure où, la concernant, elle n'a pas eu le temps d'y songer. Elle a simplement quitté le pays avec ses vêtements qui se sont détériorés au cours de son périple. Le caractère précipité de son départ signale que Sophie n'a pas eu le temps de faire ses adieux à ses proches, aux lieux de son enfance. Par conséquent, elle n'a pas eu l'occasion de préparer son départ dans des conditions sereines ce qui doit constituer le premier choc émotionnel d'une longue série. D'emblée et en quelques mots, l'apprenante s'est ouverte à nous sur les conditions difficiles de son départ. Pour la première fois certains membres du groupe, avons été confrontés aussi directement à ce type de récits.

Cette confrontation en direct nous a fait réaliser que déclencher des récits de vie, c'est aussi

²⁵⁹ Annexes, série 2, document 7 : biographies langagières via le médium « Pose ta valise », extrait 2 : pose ta valise...pose ton corps ».

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

prendre le risque de remuer des souvenirs douloureux à la fois pour l'apprenant mais également pour les auditeurs dans le cas où ils auraient vécu des situations semblables.

Or, sans l'utilisation de ce médium, Sophie n'aurait sans doute pas évoqué spontanément son exil politique. D'autant plus que cette dernière évoque les atrocités de la guerre, les meurtres ou plutôt le massacre par les Khmers Rouges de familles Khmers entières. Cependant, dans le cas de Sophie, le récit partiel de sa trajectoire offre d'une part les traces d'une réalité historique et a pour but d'autre part de dénoncer le massacre de membres de sa famille. C'est ce qu'elle explique au reste de la classe et à moi-même :

87. A : C'est quoi la différence entre les Khmers et les Khmers rouges ?

88. S : Les Khmers rouges habitent dans la forêt, ils connaissaient pas la loi c'est quoi, qui voulaient tuer tous les gens qui...

89. A : Étaient dans la ville ? C'est ça, en fait ?

90. S : Dans la ville, tous les personnes, professeurs, docteurs, tous tuer !

91. A : D'accord. Et du coup, c'est qui a gagné c'est les Khmers ou les khmers rouges ?

92. S : À la fin c'est les Khmers qui ont gagné.

93. A : Et vous vous étiez une Khmer et vous vouliez fuir les Khmers rouges, ils tuaient tout le monde ou...

94. S : Oui, ils tuaient tout, toutes les familles entières.

95. A : Cela donc peut-être pour fuir la guerre : on fuit son pays parce que cela va plus... ²⁶⁰

Elle tente de restituer son témoignage à travers un vocabulaire simple (distinction des Khmers par ville et campagne) en insistant sur certains points importants, notamment les meurtres injustifiés gratuits. D'où nos tentatives ponctuelles de reformulation de ses propos afin de l'aider à mieux rendre compte de ses impressions. On réalise que son arrivée en France a été par conséquent le résultat d'un parcours migratoire extrêmement difficile et dangereux.

²⁶⁰ Annexes, série 2, document 7 : biographies langagières via le médium « Pose ta valise », extrait 2 : pose ta valise...pose ton corps ».

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Son récit met en exergue que Sophie était à la fois dans une situation d'exil mais aussi qu'elle était en deuil avec la perte de certains de ses proches.

Dès lors, à travers son récit restitué, on prend conscience que Sophie a nécessairement subi des troubles psychologiques dont les séquelles ont influencé ses choix actuels et vont influencer ses projets futurs. Cette dimension psychosociale est donc à prendre en compte dans son parcours d'intégration or ; en tant qu'observateur il est difficile de gérer ce récit douloureux qui est déstabilisant pour l'ensemble du groupe.

Pourtant, nous pouvons constater que Sophie apporte surtout un témoignage sur l'histoire de son pays, de cette guerre sanglante, en nous confiant notamment la violence des Khmers Rouges qui tuaient aveuglément. En outre, le récit de Sophie a permis de nous confronter à une réalité lointaine de « la télé », ce qui nous a également déstabilisés comme en témoigne la réaction de Yamina, une apprenante marocaine, émue par le discours de Sophie :

57. A : Mais vous, vous étiez déjà, alors je reprends vos termes vous me dites si c'est ça ou pas, vous étiez heureuse déjà de quitter la guerre.

58. S : De quitter parce que pendant la guerre, ils tuaient tout, il n'y avait rien à manger c'est pour ça...

59. A : D'accord, [silence] en fait c'est surtout les conditions aussi de la guerre, la guerre et puis des conditions, la faim, de courir, le froid, enfin des conditions...

60. S : Oui, le froid, rien à manger...

61. Y C'est dur de vivre dans un pays où il y a la guerre... Quand je vois à la télé l'Afghanistan, la Palestine la guerre ça doit être horrible...²⁶¹

Ce type d'échanges a eu pour effet de souder le groupe. En effet, outre la difficulté d'adopter une réaction de neutralité face à une telle confiance, il me semble que l'empathie exprimée a favorisé la cohésion de groupe : chaque apprenant écoutait attentivement le récit des autres, voire se sentait proche de leur vécu.

C'est pourquoi, de façon spontanée car non programmée, nous avons choisi par moments, au cours des différentes interactions, d'apporter des éléments de vies personnelles aussi bien valables pour le praticien que le chercheur novice. C'était aussi un moyen de rassurer et de faire comprendre de manière implicite aux apprenants que, même si ce qui est enduré n'est

²⁶¹ Annexes, série 2, document 7 : biographies langagières via le médium « Pose ta valise », extrait 2 : pose ta valise...pose ton corps ».

pas personnellement vécu, une écoute compréhensive peut leur être offerte :

100. Y : Moi, j'ai quitté le Maroc, parce que mon mari m'a demandée en mariage, on s'est mariés...

101. A : Donc, là c'est pour des raisons familiales : le mariage. Moi, c'est l'inverse c'est moi qui ai demandé à mon mari de quitter son pays. [Rire]

102. N : Carrément, il faut prendre soin ...

103. A : Bah, ouais mais bon, c'est un choix personnel, on s'engage à quitter le pays...

104. N : C'est dur...

105. A : C'est dur, après ce n'est pas évident effectivement.

106. N : C'est pour cela que je vous demande de prendre soin de votre mari ?

107. A : Ah, oui, vous avez raison.

108. Y : Les femmes aussi leurs maris aussi doivent prendre soin d'elles.

109. A : Les femmes aussi quittent leur famille, c'est le sens inverse, bien sûr. Cela peut être quoi d'autres, pour des raisons familiales, vous voyez ? Des raisons familiales, cela peut être le mariage, tout à l'heure il y a quelqu'un d'autre qui a dit les étudiants je ne sais pas c'est qui qui a dit cela ? ²⁶²

Naïma est une apprenante marocaine, tout comme Yamina, et toutes deux ont interagi au sein de cette conversation : on constate donc une réelle écoute de la part des apprenants dont leurs réactions témoignent d'un véritable intérêt et cela permet de mener un travail à la fois sur la compréhension orale et l'expression orale.

Finalement, les récits des apprenants vont également à leur tour jouer la fonction de médium en enclenchant d'autres discours en réaction à ceux de leur camarade. Progressivement, le médium de départ est relayé au second plan, les apprenants ne parlant plus de la trajectoire des autres mais de leur propre trajectoire. La situation du migrant évolue, son statut actuel ne se réduit donc plus uniquement à celui d'exilé politique. Sophie était autrefois dans une situation de vulnérabilité mais, ce n'est peut-être plus le cas à présent.

Cette évolution s'illustre par le passage au cours du récit d'une situation dramatique au récit d'une anecdote humoristique. En revenant sur son récit, elle prend aussi conscience des progrès qu'elle a accomplis, de son évolution : elle est à présent capable de différencier le sel du sucre, de se « débrouiller » seule. Aujourd'hui, Sophie est capable ne plus commettre de telles confusions. En prenant en considération sa trajectoire personnelle d'un point de vue

²⁶² Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

didactique, elle peut, d'une part mesurer ses progrès, et d'autre part projeter ses objectifs comme celui d'atteindre un niveau satisfaisant en lecture et écriture.

Elle évoque également les stratégies mises en place pour pallier ses lacunes notamment linguistiques, des stratégies qui deviennent pour les autres apprenants, surtout les primo-arrivants, des conseils pour affronter les premiers temps dans le pays d'accueil. Les parcours migratoires varient d'un apprenant à l'autre, le récit de ces diverses expériences migratoires permet de témoigner aux générations futures des conditions de vie des migrants.

En effet, lorsque Sophie a commencé à travailler, il lui fut difficile de quitter ses enfants. Elle dut en outre mettre rapidement en place des stratégies afin de contourner sa non-maîtrise de la langue, par exemple, comme elle le relate elle-même, en comptant les stations de métro :

144. S : Quand, j'ai travaillé, au début j'ai travaillé, 79 j'ai commencé a travaillé, alors là pendant trois mois j'ai pleuré, parce que ma fille l'âge d' un an, mon fils l'âge de cinq mois j'ai travaillé, j'ai jamais quitté, laissé mes enfants avec mon beau-père quand j'avais travaillé. Je ne sais pas lire, j'habite à Vénissieux au début, je prends le métro euh... Le bus 12 pour descendre à Bellecour et après je prends le métro à Bellecour jusqu'à Hôtel de Ville, je comptais les stations de métro, je comptais combien il y a les stations de métro...
145. A : Bah, oui, c'est vrai, vous avez trouvé en fait des petits moyens pour pouvoir vous repérer, quoi ?
146. S : Oui, je comptais voilà les stations de Bellecour à Hôtel de Ville... Quand j'arrivais au travail, je ne sais pas²⁶³

Sophie souligne les problèmes d'adaptation au mode de vie français : la nourriture, les bus, le travail, la garde de ses enfants. Au niveau de sa vie professionnelle, elle précise qu'autrefois dans les recrutements, il ne lui était pas demandé de savoir lire et écrire et que c'était par conséquent plus simple d'accéder à l'emploi et de travailler. Par ailleurs, son expérience professionnelle a permis à cette apprenante de faire des progrès rapides, de développer de nombreuses compétences notamment au niveau de l'oral.

À la suite de cette interaction, Sophie va poursuivre son récit en réponse aux reformulations des propos des apprenants. Son départ précipité lui a permis de rencontrer son mari en

²⁶³ Annexes, série 2, document 7 : biographies langagières via le médium « Pose ta valise », extrait 2 : pose ta valise...pose ton corps ».

Thaïlande et de venir avec lui en France. Sophie et son mari ont été soulagés d'arriver en France car suite à l'étape difficile de la fuite, ce pays d'accueil leur a permis d'échapper aux Khmers rouges. Elle a d'ailleurs désormais vécu plus longtemps en France qu'au Cambodge. Elle se sent de fait redevable envers ce pays de lui avoir fait échapper à une situation de danger de mort. Elle nous a livré les détails de son départ, de ses premières difficultés notamment au niveau de la langue écrite, le « choc » culturel, d'autant plus qu'elle n'a jamais été scolarisée, analphabète dans sa langue première, ce qui a eu des répercussions sur sa vie quotidienne en France :

101. A : D'accord, ok donc le moment du départ et maintenant on va arriver au moment de l'arrivée. Donc je vais réécrire comme ça je vous le ferai passer la prochaine fois, je vais juste réécrire ce que vous avez dit. Alors au moment de l'arrivée, c'est-à-dire une fois que vous êtes à l'aéroport mais de l'autre côté.

102. N : Là, c'était dur. [Rire]

103. S : C'est vrai quand je suis arrivée à Paris, en France, bon comme nous jamais mis les pieds à Paris, vous savez, le Paris est bien, il est grand, mais quand vous ne parlez pas le mot français, c'est compliqué pour nous, vous n'arrivez pas à trouver les toilettes, après chercher le sel, demander, quand vous ne savez pas lire vous prenez n'importe quoi, vous goûtez, n'importe quoi, c'est vrai ! Nous on est comme ça, nous demandons le grand sel en morceaux on ne sait pas si c'est du sel ou c'est pas du sel, on goûtait. Quand chez nous on mettait dans des sacs comme ça, oui c'est du sel, c'est machin... Mais ici, la boîte en carton qui était fermée, on voyait les grains mais on ne sait pas si c'est du sel, quel goût, mais on goûte...

104. A : Vous étiez obligé en fait obligé d'acheter pour voir si c'était du sel ou pas ?

105. S : Oui dans les magasins, c'est vrai pour chercher du sel mais nous ce n'est pas parler c'est quoi du sel ?! C'est quoi du sucre ? [Rire]

106. A : Non mais c'est vrai.

107. S : C'est vrai, c'est ça. ²⁶⁴

Nous notons par le biais de ces anecdotes qu'elles apportent, une certaine frustration, notamment dans la séparation contrainte d'avec son nouveau-né. Elle est aujourd'hui capable de procéder à une certaine prise de recul, une prise de distance vis-à-vis de son vécu qui fut parsemé de situations d'incompréhension profonde.

Avant même le début de son parcours de « socio-autonomisation », nous constatons que dans

²⁶⁴ Annexes, série 2, document 7 : biographies langagières via le medium « Pose ta valise », extrait 2 : pose ta valise...pose ton corps ».

sa trajectoire, les premières difficultés dans le pays d'accueil se cumulent à une expérience migratoire douloureuse.

Nous nous sommes demandés donc si une aide psychologique a été proposée à Sophie afin de l'aider à surmonter le deuil de ses proches et de sa Terre-mère. L'unique certitude que nous soyons en mesure d'avancer, est que le facteur de l'expérience professionnelle occupe une place importante dans son processus d'intégration.

Dans le cas de Fathia²⁶⁵, le second exemple de trajectoire migratoire, l'absence d'expérience professionnelle a eu des conséquences sur son parcours de « socio-autonomisation » depuis son arrivée en France il y a dix ans. Fathia, originaire d'Algérie, avait 49 ans au moment de l'entretien au cours duquel elle a fait le choix de s'exprimer en arabe, estimant que son niveau oral en français était insuffisant.

Par ailleurs, au cours de l'interaction, elle utilisera de manière involontaire des mots français arabisés. Ils sont mis en évidence dans les transcriptions par le(s) caractère(s) en italique tels que : « changite » ; « parlou » ; « achetou »²⁶⁶... etc. Fathia est venue en France dans le cadre d'un regroupement familial. Son apprentissage a été retardé en raison d'une illusion : celle d'un retour en Algérie. En effet, pensant pouvoir y retourner définitivement, son mari n'a pas souhaité lui enseigner le français. Il lui a affirmé vouloir éviter d'encombrer sa tête avec des enseignements qui lui seront par la suite inutiles. Or, ce « retour » envisagé est généralement un retour improbable et une illusion commune à de nombreux migrants :

Ce faisant, les immigrés ne « s'investissent » pas dans le pays d'accueil : ils viennent en France pour réaliser un but et repartent une fois celui-ci atteint. En consentant à s'exiler, les premiers Maghrébins en France n'ont pas cherché une qualification professionnelle ou une carrière : leur seul but était le gain d'argent pour réaliser certains desseins ; c'est pourquoi, le plus souvent les membres d'une même famille se relayaient en France dans le même emploi et parfois même logement, vivant alternativement en France et dans le pays d'origine. [...] les problèmes se sont posés au moment où les pouvoirs publics français ont légalement arrêté l'immigration : ne pouvant plus faire ces va-et-vient entre les deux rives de la Méditerranée, les immigrés se sont sentis fixés en France, contraints de s'insérer, s'intégrer ou quitter définitivement l'Hexagone. La fin de la libre circulation entre l'Algérie et la France a conduit par exemple, les Algériens à s'installer durablement en France, (KHELLIL, 1991 : 59).

²⁶⁵ Elle appartient au groupe enquêté 3, centre social et socioculturel de Pierre Bénite.

²⁶⁶ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Fathia.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Cette apprenante, tout comme Sophie, n'a pas été scolarisée, mais elle a reçu un enseignement religieux qui lui a permis de maîtriser la langue arabe à l'écrit. Toutefois, elle garde de mauvais souvenirs de cet apprentissage, liés aux conditions difficiles de travail dans des installations précaires : « Il y a eu une vague de pluie dans notre village, les maisons se sont détruites et cela a détérioré la mosquée, je suis donc allée, changite, dans une autre mosquée »²⁶⁷.

Cet enseignement religieux fut brutalement interrompu avant l'adolescence, ce dont elle conserve une certaine frustration. Bien que l'apprenante soit lucide quant à l'influence de son âge sur sa mémoire, elle accuse cependant cette dernière d'être l'origine de tous ses maux : elle éprouve des difficultés à apprendre aussi tardivement à lire et écrire :

239. F : Regarde aujourd'hui mon nom je l'ai écrit difficilement, regarde la situation dans laquelle je me trouve. Hum. Quand une personne dans l'âge cela devient très difficile.

240. A : Ce qui est difficile c'est que vous ne mémorisez pas c'est ça ?

241. F : Oui, je te l'ai dit l'autre jour, je regarde le tableau, écrire bien, posi question bien après je rentre à la maison perdue.²⁶⁸

Suite au décès de son mari, elle ne peut plus envisager de retour définitif en Algérie mais cela va la conduire à s'isoler d'autant plus qu'elle ne maîtrise pas la langue française. N'ayant pas beaucoup d'amis et de proches en France, elle m'avoue que la principale difficulté qu'elle rencontre est la solitude : « la difficulté c'est la solitude, la solitude c'est vraiment pénible »²⁶⁹. C'est pourquoi cette apprenante est rarement absente en classe, d'une part du fait de l'importance donnée à l'enseignement qui prend un caractère vital et d'autre part pour le caractère socialisant de l'atelier qui constitue pour elle l'une de ses rares sorties, lui donnant l'occasion de s'ouvrir aux autres, à une autre culture, tout en progressant : « On a appris avec cette dernière formatrice, qui nous a ouverts un peu, on a bien avancé »²⁷⁰. L'atelier lui offre, comme elle le déclare, une ouverture sur le monde extérieur.

L'élément déclencheur l'incitant à pousser la porte de l'atelier a été un entretien avec une assistante sociale. En effet, Fathia ayant perdu son mari, s'est sentie contrainte d'entrer en

²⁶⁷ Ibid.

²⁶⁸ Ibid.

²⁶⁹ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Fathia.

²⁷⁰ Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

apprentissage et c'est par les encouragements d'une assistante sociale qui, un jour, s'est irritée de la voir dépendante des autres, qu'elle va être poussée à apprendre le français : « Même l'assistance sociale m'a dit : « Madame, va à l'école et étudier car tu viens me dire deux, trois mots et tu me regardes, ce n'est pas bien. Tout le temps tu m'emmènes quelqu'un qui vient traduire pour toi, apprends c'est mieux pour toi » »²⁷¹.

Pour l'apprenante, la motivation était essentiellement d'accéder à l'indépendance, une aspiration à l'autonomie que l'on retrouve également chez Sophie : « Pour faire mes trucs, pour ne pas être dépendante des autres : l'un me prend de haut, l'autre prétexte qu'il n'a pas le temps ou une chose à faire »²⁷². Mais concernant Fathia, elle insiste particulièrement sur cette volonté d'être capable de mener seule les tâches de sa vie quotidienne, sans doute du fait qu'elle est isolée. Dans sa vie quotidienne, certaines choses sont pour elle difficiles à effectuer comme se rendre à la banque, chez le médecin, faire les courses, autant de tâches qui lui permettent dans le même temps de pratiquer le français, comme elle l'explique : « quand je sorte dans les magasins achetou, le marché [d'accord, chez le médecin ou euh], oui le médecin, à l'hôpital parle la France. »²⁷³

Au départ, elle était tributaire de son mari, qu'elle suivait partout et en permanence, comme elle le relate. À son décès, elle se retrouve seule, complètement démunie, devant affronter le monde extérieur ; elle éprouve alors de nombreuses difficultés comme elle nous le confie :

67. A : Alors euh est-ce que vous pouvez me dire les... euh votre parcours en France c'est-à-dire les difficultés ou des facilités que vous avez rencontrées ? Et comment s'est passé votre parcours en France d'une manière générale : c'était facile ou difficile la vie en France ?

68. F : La difficulté c'est la solitude, la solitude c'est vraiment pénible.

69. A : Est-ce que l'unique difficulté c'est la solitude ? C'est quoi qui est difficile ?

70. F : C'est difficile pour les papiers, c'est difficile la langue que je ne maîtrise pas qui est difficile.

71. A : D'accord, donc c'est plus difficile que facile ?

72. F : Bien sûr, mon mari qu'il est mort.

²⁷¹ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Fathia.

²⁷² Ibid.

²⁷³ Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

73. A : C'est la langue le principal problème ?

74. F : Oui, c'est la langue, je dis un mot ou deux et je m'arrête.

75. A : Est-ce que euh vous avez déjà travaillé en France ?

76. F : Non, pas travaillé, jamais.

77. A : Jamais d'accord. Alors euh Vous n'avez pas voulu travailler, ouais, d'accord ?

78. F : Oui.

79. A : Euh aujourd'hui qu'est-ce qui vous a donné l'idée de venir ici étudier ?

80. F : pour pouvoir parler /d'accord/ pour pouvoir parler au médecin j'apprends à lui parler, d'accord, pour parle français, pour acheter les courses, aller à la banque, chez l'assistante sociale je dois parli français.

81. A : Vous êtes rentrée dans l'association pour apprendre le français pour pouvoir communiquer à la banque, euh partout, pour apprendre à parler l'oral.

82. F : Pour parler français. ²⁷⁴

Ainsi, elle a conscience que la maîtrise de la langue peut lui permettre de s'intégrer ou du moins de pouvoir vivre plus facilement au quotidien. Ses objectifs, comme pour Sophie, sont d'apprendre à lire et écrire car ses incapacités lui confèrent un manque de crédibilité face aux autres, une dévalorisation de soi comme en témoigne son geste de me montrer sa carte de séjour pour me certifier le caractère véridique de ses dires.

Par ailleurs, ce manque de confiance s'aggrave par sa mauvaise gestion du trac qui peut conduire au désintéressement ou à la dévalorisation par son interlocuteur. Elle désire également maîtriser l'expression orale : « Il y a des mots, mots difficiles. Hum. Ce n'est pas des choses que je connais, je comprends quand quelqu'un me parle avec moi mais pour lui répondre c'est difficile »²⁷⁵. Nous avons remarqué que sa maîtrise de l'arabe écrit lui a permis de développer une jolie écriture en français que notre apprenante est très fière de me montrer:

²⁷⁴ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Fathia.

²⁷⁵ Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

« Oui, je t'avais apporté mon cahier, je le lis le matin, un jour je te le rapporterai »²⁷⁶. Sa présence à l'atelier lui permet de se sentir active comme elle le dit et de progresser, d'où sa volonté de s'accrocher afin de sortir de son isolement :

183. F : Je me suis accrochée à l'école c'est pour ça.

184. A : Voilà.

185. F : C'est pour cela que je te parle, c'est obligé.

186. A : D'accord. Et depuis votre entrée, vous que euh, que euh [silence]

187. F : Quand j'apprends quelque chose je rentre heureuse à la maison je te jure. Hum, hum, je te jure heureuse à la maison.²⁷⁷

Fathia se retrouvant seule n'a pas d'autres choix que de sortir de son isolement. Avant, elle pouvait se reposer sur son mari, ce dont elle était satisfaite ; mais à présent, apprendre le français lui apparaît comme le seul moyen de sortir de son isolement qui désormais ne lui convient plus.

Ainsi, la langue remplit une fonction utilitaire, à savoir apprendre dans le but d'être autonome. Pourtant, ce qui nous paraît paradoxal et que nous avons pu constater à de nombreuses reprises au cours de notre expérience au sein du milieu associatif, c'est que certains apprenants sont encore en situation d'analphabétisme malgré plusieurs années de formation linguistique. Le cas de Fathia en témoigne : assistant pourtant régulièrement aux ateliers, « à l'école » depuis six ans, elle demeure incapable de lire et d'écrire :

83. A : D'accord quand vous êtes rentrée dans l'association ? Qu'est-ce qu'il a commencé l'apprentissage ? Quand est-ce qu'a commencé votre apprentissage de la langue ? Quand a commencé... Quand est-ce que vous êtes venue ici dans l'association ? Combien d'années ?

84. F : Cela fait six ans.

85. A : Cela fait six ans ici dans l'association. Ici ? À Pierre-Bénite ?

86. F : Oui, ici à l'école.

87. A : D'accord et si on... Est-ce-que, est-ce-que c'était six ans en continu ou vous vous êtes arrêtée de temps en temps ?

88. F : Non. Six ans en continu. Directement.

89. A : D'accord.²⁷⁸

²⁷⁶ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Fathia.

²⁷⁷ Ibid.

²⁷⁸ Ibid.

Pour elle, l'atelier est synonyme d'école ; elle utilise d'ailleurs le terme « maîtresse » pour qui elle éprouve énormément de respect, voire une certaine crainte :

207. F : Oui ! Je suis heureuse que l'enseignante me posi une question me dis oui juste hum parfois je me trompe Dieu me pardonne, je ne connais pas.

208. A : D'accord oui justement quels sont vos sentiments face à Mme CH ? Quel est votre sentiment face à votre enseignante ? Est-ce qu'il y a de la crainte ? De la peur ? Du respect ? Quels sont vos sentiments vos sentiments à son égard ?

209. F : Bien sûr du respect c'est ma maîtresse à moi.

210. A : Ouais, par exemple quand, comment vous sentez-vous quand vous êtes en cours avec Mme CH ? Comment vous-sentez-vous ? Bien ?

211. F: Oui, bien.

212. A : Ça va.

213. F : Oui.

214. A : Vous vous sentez à l'aise ? Pas à l'aise ?

215. F : Non à l'aise Dieu merci.

216. A : Alors euh quand vous commettez une erreur que ressentez-vous quand vous vous trompez, que sentez-vous ?

217. F : J'ai peur. Je n'arrive pas quand elle me dit ce n'est pas bien. [...]

231. F : Vous avez vu ? Dieu me pardonne, c'est la peur qui me pousse en arrière !

232. A : Alors que lorsque vous venez en cours qu'est-ce que vous ressentez ? Et quand vous sortez ? Quand vous rentrez en classe que ressentez-vous ?

233. F : Ce n'est pas bien quand je sors c'est mieux de rester ici pour étudier.

234. A : Quand vous sortez de l'école que ressentez-vous êtes heureuse ?

235. F : Oui.

236. A : Et quand vous en sortez, vous sentez avoir appris quelque chose ou pas ?

237. F : Bien sûr quand j'apprends quelque chose je sors heureuse. ²⁷⁹

Cette crainte du jugement, cette peur de l'extérieur l'empêche de prendre le bus seule, de se rendre à un rendez-vous, de s'éloigner de ses propres repères ; cette peur de l'inconnu la fait régresser et l'empêche d'avancer. Fathia, comme certainement de nombreux adultes migrants, ne ménage pas ses efforts pour « franchir le mur de la honte et surmonter les craintes angoissantes d'un nouvel échec » (STERCQ, 1994 : 45).

Heureusement, certains apprenants parviennent à surmonter un grand nombre d'obstacles

²⁷⁹ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Tassadit.

comme en témoigne la détermination de Tassadit.

Le troisième exemple de trajectoire migratoire est celui de Tassadit²⁸⁰. C'est une femme âgée de trente-neuf ans, également d'origine algérienne comme Fathia. Elle est plus précisément Kabyle. Tassadit, vit en France depuis quatre ans ; c'est une primo-arrivante de niveau A.1 en français. Elle assiste aux ateliers depuis trois ans de manière irrégulière. La spécificité du temps de présence en France n'est pas toujours significative du niveau de l'apprenant ; en effet, Fathia est en France depuis dix ans, Sophie depuis trente-sept ans.

En revanche, un critère probablement déterminant est celui de l'entrée dans le monde du travail comme c'est le cas de Sophie. Pour Tassadit, il s'agit du critère de la scolarisation. En effet, Tassadit fut scolarisée jusqu'à l'équivalent du collège, ce qui lui a permis d'apprendre le français et l'arabe.

Par ailleurs, on relève dans sa biographie langagière qu'étant d'origine kabyle, elle a pris l'habitude de parler deux langues : l'arabe dialectal algérien et le kabyle, ce qui peut constituer un élément positif dans son apprentissage.

L'entrée en France s'explique comme dans le cas de Fathia par un regroupement familial mené par un mari sur lequel elle s'appuie et dont elle est encore dépendante : « Voilà je débrouille c'est... Si c'est loin je vais avec mon mari ». ²⁸¹L'arrivée en France ne s'est pas déroulée sans embûches ni sans tension : l'absence de la famille est un élément qui revient souvent dans son discours. Elle le mentionne ici à deux reprises :

99. A : C'est-à-dire la même mais à quel niveau par exemple ? Par rapport à l'Algérie ? Qu'est-ce qui est bien des points positifs et qu'est-ce qui... ?

100. T : Ici c'est bien mais pas de famille. [Rire]

101. A : C'est la famille qui vous manque ?

102. T : Voilà c'est la famille.

103. A : C'est surtout le euh... Le manque, le soutien de la famille quoi...

104. T : Voilà, voilà c'est la famille... ²⁸²

Cette apprenante est mère d'un jeune garçon de trois ans, situation qui la pousse d'autant plus

²⁸⁰ Elle appartient au groupe enquêté 3, centre social et socioculturel de Pierre Bénite.

²⁸¹ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Tassadit.

²⁸² Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

à être confrontée à l'environnement extérieur et donc à communiquer en français dans le cadre de l'accompagnement de son enfant : dans le domaine de la santé (médecin) et du socio-éducatif (crèche) afin d'exprimer ses symptômes, de récupérer son enfant, de savoir si la journée à la crèche s'est bien déroulée ... ; en d'autres termes, de pouvoir mener à bien des interactions classiques de la vie quotidienne. Elle a clairement signalé au cours de l'entretien être l'unique responsable de sa volonté d'apprendre le français : « C'est moi, c'est moi ». ²⁸³ L'une des motivations personnelles qui la poussent vers l'apprentissage est de maîtriser l'oral, ne plus parler « avec l'accent » et la lecture : « Parce que je veux parler bien français, je veux écrire bien le français » ou « écrire toute seule ».

Concernant Tassadit, mais c'est aussi le cas de Sophie et Fathia, la non-maîtrise de la langue est perçue comme un facteur d'exclusion. Effectivement, pour ces apprenantes, de nombreux problèmes comme le fait de ne pas trouver d'emploi ou toute situation de gêne lors d'un rendez-vous administratif, proviennent de leur non-maîtrise du français.

Par conséquent, l'apprentissage de la langue devient un facteur de pouvoir qui contribue à surmonter certaines difficultés liées notamment aux différences culturelles. Ces apprenants ne vont pas me parler du chômage important en France ou des discriminations qu'ils ont éventuellement pu subir mais avant tout de leur motivation à participer à l'atelier liée aux avantages à pouvoir bien parler le français. L'apprenante ressent le désir d'apprendre car cela lui permet d'éviter des situations embarrassantes. La honte de l'apprentissage et la gêne de l'échec entrent en jeu à l'extérieur de l'atelier comme en témoigne la gêne provoquée par l'intrusion d'un inconnu dans l'atelier au moment de l'entretien : être l'objet d'une moquerie, être montrée du doigt comme étant différente, c'est ce qui caractérise cette gêne : « Voilà, j'ai peur quelqu'un parle avec moi je trompe... voilà » ²⁸⁴.

Cela conduit à la dévalorisation de soi, au sentiment d'être « trop bête ». Certains apprenants reposent donc tous leurs espoirs sur cet apprentissage ce qui peut, nous semble-t-il, leur réserver à l'avenir des déceptions dans le cas où certains d'entre eux ne parviendraient pas à surmonter leurs difficultés malgré une bonne maîtrise du français. D'où l'importance, pour la majorité des apprenants, d'être surtout capable de lire et d'écrire. Comme le souligne

²⁸³ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Tassadit.

²⁸⁴ Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Catherine Stercq, cet enjeu devient un défi personnel, un but à atteindre. Le monde de la littérature, du livre se pose, selon elle, comme un monde mystérieux à décoder, très attirant, mais aussi incontournable pour pouvoir prétendre avoir une formation complète :

La relation de l'homme à l'écrit est loin d'être banale. Elle se définit dans un rapport social et culturel et puise des racines dans le sacré. Écrit, objet symbole au pouvoir mythique tel que si on ne sait pas lire et écrire, non seulement on ne sait rien, mais on n'est rien. Aussi apprendre à lire et à écrire met en jeu l'ensemble des déterminants sociaux et culturels des systèmes de valeurs de l'individu, (1994 : 57).

La motivation principale, au-delà de savoir lire et écrire, est l'accès à l'emploi que permet l'apprentissage, ce qui constitue un bien précieux pour Tassadit. En effet, cette dernière voit dans le fait de se rendre à l'école comme une action similaire à celle de se rendre au travail, signe que sa vie change, lui permettant d'acquérir un nouveau positionnement.

Mais avant même d'atteindre cette étape, constat valable chez la majorité des apprenants concernés, Tassadit possède une compréhension orale relativement bien maîtrisée de la plupart des énoncés, a fortiori s'ils sont émis avec un débit modéré : « je comprends quelqu'un parle comme ça avec moi tout doucement je comprends mais quelqu'un vite fait comme ça je comprends pas des mots »²⁸⁵. Toutefois, on relève un fossé par rapport à l'expression orale comme l'illustrent si bien les propos de l'apprenante au sujet de sa communication avec son époux : « Des fois, lui il parle en français mais moi je réponds en kabyle »²⁴. Venir apprendre le français, ne pas savoir lire et écrire ou ne pas être allée à l'école génèrent des sentiments de honte chez certains adultes migrants. Ces derniers intègrent l'atelier de façon discrète. Certains sont gênés par rapport à leurs camarades, ce qui se traduit chez Tassadit par un sentiment d'être impuissante, complètement désarmée face à l'incompréhensible : « Des fois je reste comme ça... Je comprends pas... [rire] Voilà, toujours... »²⁸⁶.

Au sein du groupe d'apprenants, le mutisme dissimule souvent cette crainte de se tromper, de mal prononcer certains mots. C'est le cas d'Athis, une apprenante d'origine turque :

66. A : Quand vous arrivez en classe, il les bien, vous êtes contente. Oui, contente, vous êtes tranquille dans votre tête, oui, d'accord. Est-ce euh, quand vous commettez une erreur, vous

²⁸⁵ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Tassadit.

²⁸⁶ Ibid.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

vous trompez, qu'est-ce que vous ressentez, oui, vous vous dites : « ah ! C'est faux »

67. AT : Il les trompé, vous êtes trompé : faux.

68. A : Est-ce que vous vous sentez mal ?

69. AT : Ouais, le mal, vous vous sentez triste, il, les triste. ²⁸⁷

Bien heureusement, l'apprentissage en cours porte ses fruits grâce à une application immédiate dans la vie quotidienne et des résultats rapides. L'un des points qui surgissent ou surgit si c'est particulier de ces différents entretiens est le caractère instable de l'enseignement : ces apprenantes ont toutes connu plusieurs formateurs.

Par conséquent, chaque année un délai de mise en confiance est nécessaire, il faut procéder à une nouvelle identification des besoins, etc. d'où l'intérêt de conserver une trace écrite de leur parcours et de leur progression. Cela permettrait d'éviter à chaque nouveau formateur de partir d'une feuille blanche et d'avoir à sa disposition un certain nombre d'éléments concernant le niveau de l'apprenant, ses difficultés ciblées, les objectifs déjà travaillés, etc.

Par ailleurs, une motivation très forte apparaît de la part de ces apprenants, qui se caractérise par leur envie de progresser comme c'est le cas d'Athis, cette apprenante turque qui malgré son handicap physique est très motivée pour assister aux ateliers. Leurs objectifs d'apprentissage sont liés à un désir d'améliorer leur quotidien, de devenir autonomes, ce qui témoigne de leur volonté de s'intégrer dans la société d'accueil. La motivation peut être d'ordre psychologique suite aux bouleversements opérés quant aux rôles au sein de la famille, notamment lorsque les enfants servent de soutien aux parents. Leur isolement conduit à un manque d'autonomie, une dépendance comme l'ont affirmé certaines apprenantes à l'égard de leur mari ou de leurs enfants. Cela révèle que le découragement a souvent fait obstacle à leurs trajectoires et a généré, comme dans le cas de Fathia, un contretemps dans l'apprentissage. Rappelons que cette dernière estimait que l'apprentissage était inutile, étant donnée l'absence de projet de construire son avenir en France.

Ces entretiens restent des discours en suspens, synonymes d'une certaine pudeur mais ont tous le mérite de dévoiler la banalité quotidienne de femmes et d'hommes déracinés dont les trajectoires personnelles sont généralement occultées.

²⁸⁷ Annexes, série 2, document 7 : transcriptions des entretiens individuels d'apprenants, extrait de la trajectoire de Athis.

Or, il ne peut y avoir intégration sans cette prise en compte du migrant dans son intégralité de la part des formateurs et des institutions.

En effet, celui-ci, en entrant dans le pays d'accueil, pénètre dans un espace méconnu qui demande un temps d'adaptation ; il subit parfois, comme Sophie, des pertes de repères et d'identité. Ce temps d'adaptation peut se traduire notamment par un manque de reconnaissance qui peut concerner les expériences passées, les compétences, les diplômes, les langues et qui débouche sur une dévalorisation de soi pouvant aboutir à des blocages psychologiques.

Par ailleurs, un autre problème lié à cette non-prise en compte des spécificités du migrant est que le sentiment d'infériorisation peut se transmettre sur plusieurs générations :

L'ignorantisme et le nationalisme peuvent provoquer de grands dégâts et malheurs. Mais il n'y a pas que cela, et l'enfer est pavé de bonnes intentions : il faut savoir que bien des enseignants, encore aujourd'hui, conseillent aux familles de faire leur possible pour que leurs enfants soient monolingues en français, et ignorent la langue d'origine familiale – cet écartèlement suffit à favoriser certains problèmes. Autrement dit, l'idéologie du monolinguisme crée du handicap, même avec d'excellentes intentions, (ELOY, 2007 : 37).

Dans cette même logique, le Conseil de l'Europe prône les effets favorables du plurilinguisme, mais est-il réellement mis en place sur le terrain ? Ne s'agit-il pas ici d'un « consensus de surface », bien éloigné des réalités ? Cela pose la question de la mise en pratique du plurilinguisme, notamment en proposant des outils concrets à exploiter en classe. S'ajoute à cela un manque de confiance en soi de la part des apprenants, entretenu par la politique d'accueil ; par exemple, dans le cadre du CAI, il n'est nullement question de la langue du migrant dans la mesure où ce contrat est le reflet d'une politique monolingue.

À l'inverse, d'autres pays notamment la Finlande, proposent l'enseignement de la langue des enfants migrants au même titre que la langue du pays d'accueil, en l'occurrence le finlandais (CHISS, 2007 : 295). Il convient mieux par ailleurs de parler de « répertoire linguistique » (ELOY, 2007 : 39) plutôt que de langue, terme propice à réduire les compétences des migrants. Un répertoire signifie autant de richesses à exploiter, loin de tendre vers un accueil du « migrant pour mieux le faire disparaître » (ELOY, 2007 : 40).

Au contraire, la reconnaissance des spécificités du migrant est le meilleur moyen de ne pas le

stigmatiser et de faciliter son intégration. Ainsi, le migrant n'est pas appréhendé selon ses lacunes mais selon la globalité, la complexité et la richesse de son parcours langagier, professionnel, familial. L'image du migrant devrait être évolutive, plurielle, riche en nuances et non pas figée selon des stigmatisations et des dépréciations sociales conduisant à des blocages linguistiques. Face au dépaysement dû au passage d'un modèle culturel à un autre, les difficultés de l'apprentissage conduisent nos apprenants vers un ennui profond et poussent parfois vers l'isolement comme le relate clairement Athis : « À la maison, parle pas, sorte pas, il le dort, les enfants moi pas beaucoup, vient pas, il le sorte, parle les copains, moi les dit aller au cours ²⁷. »

Toutefois le « choc » culturel est à nuancer dans la mesure où la distance culturelle s'amointrit grâce à l'accessibilité de certains médias tels qu'internet et la télévision.

Ainsi, la formation en milieu associatif est fortement marquée par cette « visée insertion sociale » qui est encore aujourd'hui profondément ancrée au sein de la formation des migrants. Cette formation se décline sous différents aspects selon les organismes associatifs.

Certains ont tendance à privilégier l'utilitaire, le « fonctionnel », c'est-à-dire les besoins immédiats, à un travail linguistique plus solide. Pourtant, ces deux visées gagneraient à être travaillées simultanément. C'est pourquoi l'idée a découlé d'initier des publics migrants adultes en milieu associatif aux approches biographiques. Ce type de démarche peut comporter une dimension psychologique afin de travailler en l'occurrence sur certains blocages comme ceux liés à un exil politique comme dans le cas de Sophie et relever un certain nombre de défis didactiques. Ces défis doivent donc prendre en compte les langues et les cultures de chaque apprenant, leur diversité, en d'autres termes favoriser l'acceptation de soi et l'affirmation des capacités.

Nous allons à présent aborder les potentialités que peuvent offrir les approches biographiques, apparaissant comme des démarches productives et heuristiques qu'il s'agirait d'adapter aux modalités de cette recherche et des caractéristiques du terrain.

Pourtant, l'utilisation des approches biographiques nous a conduit par ailleurs à soulever un certain nombre d'interrogations : par quels types de moyens peut-on concrètement en classe parvenir à tendre vers ces objectifs ? À partir de sa ou de ses langue(s) première(s), de son vécu, de son expérience personnelle, il est envisageable de construire l'apprentissage futur de l'apprenant : un travail sur sa biographie langagière constitue un moyen d'exploitation et de

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

consolidation de ses acquis de base qu'il serait par conséquent dommage d'occulter : « rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule avec ce qu'il sait déjà » (MÉIRIEU, 1987 : 10). Les approches biographiques ouvrent sur un champ pluridisciplinaire en sciences humaines et sociales qui permettent d'obtenir des clefs d'interprétation » (PERREGAUX, 2002 : 82).

Il s'agit pour cette thèse de transposer dans le domaine de la formation de migrants adultes en milieu associatif et d'identifier dans quelle mesure de nouveaux modes de socialisation peuvent ainsi émerger. Sous quelle forme cette « socialisation » qu'il faudrait définir (socialisation/intégration et construction identitaire, socialisation langagière notamment avec une ouverture sur le plurilinguisme, métacognitive avec la conscientisation des mécanismes langagiers par exemple) peut-elle s'opérer ? Quels types de conséquences cela peut-il produire auprès d'un migrant en situation de formation notamment au niveau de sa construction identitaire ? Dans le cadre de cette recherche avec ce public, on peut voir comment ces démarches, par l'intermédiaire notamment d'un portfolio contextualisé peuvent donner accès à l'écrit ; c'est-à-dire permettent de pouvoir travailler sur des dimensions d'apprentissage linguistique : raconter son parcours est-il en soi une victoire pour un migrant ? Quels sont les intérêts de l'utilisation de ce type de démarches auprès du public migrant adulte ?

Ces approches biographiques permettent-elles de résoudre un certain nombre de conflits générés, sous-jacents aux différentes conceptions de la formation des adultes migrants en milieu associatif.

Conclusion

Nous avons vu à travers ce chapitre 7, la mise en place concrète de l'approche biographique à travers un type de notre public-cible. Nous avons adapté le travail sur les biographies langagières aux caractéristiques de notre terrain (composition du public, objectifs des apprenants, objectifs de l'institution...). Certains apprenants ont témoigné le souhait de travailler sur l'écrit, nous avons donc exploité la dimension biographique à travers des productions écrites qui se sont révélées de plus en plus florissantes²⁸⁸.

²⁸⁸ Annexes, série 2, document 6 : Biographies langagières via le médium « Pose ta valise », 6.4, productions écrites.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Il a fallu ensuite s'interroger sur le recueil des observables à travers la question du traitement des données empiriques recueillies en amont, pendant ou après la mise en place de cette approche.

À travers la mise en place de cette approche qui a été réalisée en collaboration réflexive et qui s'est construite de manière progressive par le biais de portfolios contextualisés, la question de l'adaptabilité et de ses limites a émergé ; comme c'est le cas de chaque support didactique qui présente des limites d'utilisation.

Suite à l'utilisation des portfolios contextualisés, il s'est dégagé un certain nombre de limites qui nous permettent de réfléchir aux moyens d'améliorer cet outil en vue de le rendre plus efficient :

-le manque d'assiduité du groupe : il a été difficile de mettre en place une continuité, beaucoup d'apprenants étant absents lors des auto-évaluations et n'ayant qu'une ou deux grilles d'auto-évaluation qui ne pouvaient plus être rattrapées de manière individuelle.

En effet, bien qu'il ne soit pas recommandé d'en faire une utilisation trop fréquente car les réactions risqueraient d'être négatives, son utilisation ne doit pas non plus être rare afin que les apprenants prennent conscience du travail accompli, de leur apprentissage progressif. Chacun des apprenants possède ses propres motivations, ses objectifs professionnels et linguistiques. Certains vivent dans des conditions qui ne facilitent pas leur implication au sein des ateliers, ce qui explique en partie le manque d'assiduité. Concernant ce point, il serait possible d'impliquer les apprenants dans le projet dès le départ, de les engager symboliquement via une sorte de pacte avec le formateur. Ce pacte ne constitue pas une solution miracle mais un moyen de ne pas imposer l'outil aux apprenants qui n'y seraient pas réceptifs, et en contrepartie celui d'impliquer davantage les apprenants motivés par le projet.

-Le problème de la non différenciation des quatre compétences (lire, écrire, comprendre, parler) : au niveau de l'auto-évaluation, les apprenants ont eu des difficultés à distinguer les quatre compétences et à comprendre qu'ils pouvaient par exemple, être capable de dire à l'oral leur adresse mais ne pas être en mesure de l'écrire. Une fois qu'ils comprenaient qu'il s'agissait d'auto-évaluer chaque item selon les quatre compétences, l'auto-évaluation se déroulait sans encombre. Peut-être le modèle des quatre compétences issues du CERC doit-il être, non pas écarté, mais adapté aux publics migrants. Un bon moyen pourrait être de travailler des compétences spécifiques à la problématique d'intégration des migrants comme

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

: parler des tâches de la vie quotidienne, comprendre un écrit court (ligne de métro ou de bus), savoir communiquer dans le cadre d'une recherche d'emploi.

-le rôle du formateur : le formateur a un rôle très important qui peut influencer la réussite ou l'échec dans l'utilisation de cet outil. En effet, il doit dès le départ exposer les vertus, les potentialités de ce support afin qu'il soit un déclencheur de motivations sans quoi les apprenants vont délaisser leur portfolio. Cela ne va pas non plus les empêcher de les sensibiliser aux limites du portfolio.

Sur le terrain d'observation, le rôle de l'enseignant fut important et cela a soulevé le problème du travail individuel de la part de l'apprenant pour ce support, dont la vocation est de fonctionner de façon autonome.

Pourtant, ce rôle devrait être limité car il s'agit d'un outil qui pousse vers une autonomisation et non une dépendance vis-à-vis de l'enseignant. Il est vrai que, plus l'apprenant possède un faible niveau, et plus le rôle de l'enseignant lors de l'utilisation du portfolio doit être ou est prépondérant. Il faut donc également travailler sur ce point afin de faire de cet outil celui de l'apprenant et non de l'enseignant. Il faut rappeler qu'au départ, le portfolio contextualisé était un support écrit, les autres approches biographiques permettant de travailler à la fois l'écrit et l'oral. Dans notre expérience la prédominance de l'oral s'est installée sur l'écrit au niveau du portfolio contextualisé, l'oral ayant pris le pas sur l'écrit, ce qui constituait un écart par rapport aux PEL. Effectivement, cette prédominance se justifie par le fait que les apprenants rencontrent davantage de difficultés à l'écrit qu'à l'oral.

C'est pourquoi une adaptation de l'écrit au sein du portfolio contextualisé était également nécessaire, par le biais de l'utilisation de symboles (smiley) qui ont permis de faciliter la compréhension écrite ou orale des apprenants en rendant l'utilisation du portfolio plus accessible et plus attractive. Ces smileys offraient, d'un point de vue formel, un aspect plus ludique au portfolio. Pourtant, face à des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme, nous ne pouvions écarter la dimension écrite car cela risquait sans doute de désintéresser une majeure partie des apprenants migrants.

-le manque de légitimité du portfolio : Malgré des expérimentations des Portfolios européens des langues²⁸⁹ dont les bilans étaient positifs, le portfolio est souvent méconnu par les formateurs au sein du milieu associatif ; pourtant les apprenants pourraient aussi l'utiliser à des fins professionnelles. Ce manque de légitimité a pour origine sans doute l'absence de portfolio spécifique dédié aux migrants. Dès lors, les formateurs ont peu d'occasion de l'utiliser, *a fortiori* si l'apprenant possède un niveau A 1.1 ou inférieur.

-la question de la sous-évaluation ou de la surévaluation des apprenants : tout comme la question des quatre compétences, celle de la sous ou surévaluation reste en suspens. Il était parfois difficile de déterminer s'il s'agissait d'une sous-évaluation inconsciente ou simplement d'une incompréhension du descripteur évalué dans le cas de l'auto-évaluation. D'ailleurs, la partie « mon dossier » du portfolio fut souvent négligée par les apprenants. On peut se demander si ces derniers se sous-estimaient au point de ne pas oser mettre des travaux qu'ils ne considéraient pas assez honorables. Il faudrait donc également réfléchir à un travail sur l'auto-évaluation pour les publics migrants afin de pallier cette lacune.

Cette recherche a démontré que l'utilisation d'un portfolio contextualisé demandait un certain temps d'adaptation et que les résultats apparaissaient sur du long terme. Cela se construit concrètement par le biais d'un outil qui leur permette de mesurer l'avancement de leur apprentissage. D'autant plus que les apprenants migrants sont en immersion totale dans le pays d'accueil, par conséquent leur environnement est un terrain d'apprentissage qui ne se limite pas aux ateliers de formation. Responsabiliser l'apprenant en utilisant le contexte extérieur est un pas de plus vers une autonomisation, y compris dans une prise en charge de l'apprentissage. L'environnement extérieur peut être utilisé dans le cadre de cet objectif de responsabilisation comme le fait d'utiliser des documents authentiques ou de se rendre directement dans des lieux qui posent problème aux apprenants. Il serait intéressant de déterminer comment les apprenants migrants perçoivent leur environnement, comment celui-ci peut être exploité en atelier ou hors de l'atelier afin que les apprenants puissent y devenir autonomes.

²⁸⁹VERNETTO, G. (2005), L'expérimentation du Portfolio en Vallée d'Aoste : bilan d'étape, p. 21.

Chapitre 7 : Démarches « Portfolios » contextualisés

Ainsi, l'ouverture de l'autonomie du migrant est l'un des objectifs majeurs de cette socialisation. En effet, nous avons mis en exergue que l'approche biographique ouvrait sur une prise de conscience du plurilinguisme des apprenants, sur les mécanismes de l'apprentissage et favorisait surtout leur autonomisation.

Ce travail sur portfolio, surtout sur la partie biographie langagière, s'est révélé être un stimulateur valorisant de la motivation et de l'investissement de l'apprenant dans son apprentissage. La biographie peut ainsi constituer un support didactique sur lequel le formateur peut s'appuyer afin de faire émerger des savoirs. Ces savoirs sont de deux ordres : expérientiels et liés au lieu de formation :

C'est nécessaire pour intervenir en formation afin de mesurer exactement et de façon fine ce qu'il est convenu d'appeler les acquis de chaque apprenant et de déterminer précisément des objectifs en fonction du projet professionnel, social et personnel. Les évaluations et les niveaux ne sont jamais que des photographies, indispensables, mais forcément réductrices. L'objectif des démarches de formation pourrait être de transformer la sinuosité de ces parcours d'intégration langagière en *trajectoire*, c'est-à-dire d'aider les apprenants à établir des objectifs langagiers et à les atteindre, au-delà même du temps limité de la formation, (ADAMI, 2012 :19-20).

Effectivement, cette question relative à l'adaptation peut, par exemple, être appliquée en utilisant des descripteurs selon des éléments de cours ou des objectifs d'examens comme ce fut le cas dans les ateliers avec l'utilisation de descripteurs issus de l'examen du DILF. Toutefois il peut s'agir également de descripteurs s'inspirant de l'environnement extérieur des apprenants. L'adaptation de ce support peut permettre à ceux-ci de se l'approprier et par conséquent de l'exploiter de façon autonome sans l'aide du formateur. L'apprenant met en place ses objectifs, évoque ses difficultés actuelles, ce qui permet aux formateurs de déterminer les pistes de travail à explorer.

Chapitre 8

Vers une approche didactique de la conscientisation

Nous allons voir dans ce dans dernier chapitre que les approches biographiques peuvent avoir pour objectif d'extérioriser les implicites qui peuvent constituer autant de blocages à l'appropriation du français. Or, ces non-dits constituent des représentations inconscientes des apprenants et l'un des intérêts des approches biographiques en l'occurrence est de cibler et d'agir sur ces représentations si cela se révèle nécessaire, étant donné que *« l'apprentissage est guidé par les représentations de l'apprenant de la langue, mais également du pays où elle est parlée, aussi est-il utile que l'apprenant prenne conscience de son rapport à la langue, de ses préjugés, de ses illusions aussi »* (BARBOT, 2000 : 47).

8.1 Travail sur les représentations et « imaginaires linguistiques »

Le travail sur les représentations et « imaginaires linguistiques » permet de négocier les objectifs d'apprentissage, de les relativiser et de les visibiliser en permettant notamment de défiger certaines représentations liées à l'apprentissage comme l'objectif de parler un français sans accent (Cf. Partie 7 : *Trajectoire migratoire de Tassadit*) : cela permet de déterminer les attentes de l'enseignant avec l'apprenant, celles de l'apprenant envers lui-même, ainsi que celles qu'il suppose de la part des autres envers lui ; notamment de son futur employeur, le tout au sein d'un portfolio contextualisé à visée d'insertion professionnelle. Ce procédé permet par conséquent d'explicitier puis d'harmoniser les attentes de tous les acteurs en jeu : financeurs, formateurs et apprenants.

En travaillant sur les approches biographiques, nous nous apercevons que des représentations conduisent à véhiculer un certain nombre de préjugés, d'où l'intérêt de pouvoir travailler à partir de ces représentations et préjugés.

Effectivement, lorsque les apprenants ont été invités à parler de leur répertoire linguistique, certaines confusions, qu'il fallait dissiper, ont été exprimées concernant les différentes langues.

Par exemple, une apprenante d'origine marocaine a indiqué à une apprenante turque qui n'en avait pas conscience que cette dernière possédait certaines bases en arabe puisqu'il s'agissait

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

de sa langue liturgique. Au cours de cette interaction, l'apprenante turque a utilisé non pas le terme français coran mais « curan » c'est-à-dire son équivalent arabe. Naima (l'apprenante marocaine) ne comprenait pas que Zeride (l'apprenante turque en question qui a assisté à quelques séances à RIB) ne parle pas arabe alors qu'elle lisait le coran dans cette langue. Dès lors, Zeride lui a expliqué que certes elle faisait ses prières en arabe mais lisait le coran à l'aide de la traduction phonétique turque :

134. N : Pourtant les Turcs vont à la mosquée comme nous, je ne comprends pas, ils lisent l'arabe tarighit, ils font quoi ?

135. A : Quand ils lisent le coran c'est en arabe oui je pense c'est quand même du turc...

136. Z : Il y a le coran, il

137. A : Traduction turque

138. N : Vous savez lire le coran ?

139. Z : Oui. Il y a comment dire...

140. N : L'arabe tarighit ?

141. Z : Oui.

142. N : Vous savez le lire ?

143. Z : Oui.

144. N : Et la prière c'est les mêmes, vous faites la prière en arabe ?

145. Z : Oui.

146. N : C'est les mêmes, pourquoi ils ne savent pas parler arabe ?

147. A : Parce que ce n'est pas la même chose, après je ne sais pas, peut être le fait de, apprendre par coeur, après je pense qu'ils comprennent ce qu'ils disent.

148. Z : Il y a arabe *curan*, français arabe, français turc, après il y arabe, je peux pas expliquer...

149. A : En fait, je comprends, c'est qu'en fait il y a le turc on va dire phonétique c'est-à-dire il y a l'arabe mais on écrit en dessous en turc pour comprendre la prononciation mais en turc c'est les deux en même temps ²⁸.

Cet extrait illustre également l'importance de l'oral dans les pays de départ qui se heurte à l'importance de l'écrit dans la société d'accueil notamment avec l'apprentissage coranique par cœur où la langue arabe est mémorisée sans pour autant être développée vers une maîtrise de la lecture ou de l'écrit. Cela contribue à accroître un sentiment de dévalorisation, d'infériorisation du répertoire comme c'est le cas de l'apprenante marocaine qui réduit dans son répertoire la langue arabe puisqu'elle ne maîtrise pas l'écrit :

100. N : Mais moi je ne sais pas écrire arabe donc je peux pas...

101. A : Oui mais vous savez le parler ?

102. N : Oui, je sais le parler mais pas l'écrit

103. A : Oui, mais vous savez quand même le parler.

104. N : Oui.

109. A : Il y a des choses, des procédés qu'on pourrait utiliser c'est cela qu'on va essayer de

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

travailler mais...

110. N : Oui, mais si on a lu l'arabe on peut appuyer mais si on n'a pas lu l'arabe cela va pas être la même chose. Moi je sais pas vous pouvez me donner n'importe quel mot en arabe, je ne connais rien en arabe.

111. A : Ouais mais vous savez le parler.

112. N : Juste le parler ²⁹⁰.

Cette dernière remarque, « juste le parler », dénote bien le peu d'importance accordée à la langue parlée qui ne vaudrait en rien les connaissances écrites :

L'asymétrie la plus grande est celle qui existe entre l'oral et l'écrit et leurs divers contextes d'utilisation. Certains migrants par exemple, mais c'est également le cas de nombreux francophones natifs en situation d'illettrisme, sont à l'aise à l'oral dans de nombreuses situations d'interaction mais sont très en insécurité à l'écrit. Certains autres en revanche sont particulièrement à l'aise à l'écrit en raison d'une scolarisation longue mais se retrouvent en difficulté dans les interactions orales spontanées. Or, la maîtrise de l'écrit est un élément déterminant du processus d'intégration linguistique. D'autres forme d'asymétrie des compétences existent entre les répertoires langagiers des migrants : ils peuvent n'éprouver aucune difficulté à communiquer avec leurs collègues de travail mais se retrouver muets, incapables d'expliquer un problème administratif devant un employé de mairie, (ADAMI, 2012 : 18-19).

Ces échanges ont permis par ailleurs de relativiser les différences culturelles, de faciliter l'intercompréhension et finalement de contribuer à l'amélioration de la pratique du français. En effet, en travaillant au sein du portfolio contextualisé sur leur biographie langagière, les apprenants ont pris plaisir à comparer leur(s) langue(s) avec le français et leur(s) langue(s) entre elles. Par exemple, une apprenante a expliqué que l'Indonésie possédait plusieurs dialectes, en fonction de chaque île, et que dans son dialecte, à savoir le javanais, la phrase : « je mange » se dit : [Sayamakan] ; le passé étant marqué uniquement par le syntagme : [kemarin], la phrase : « j'ai mangé » se dit donc : [Sayamakankemarin]. Le futur est quant à lui marqué par le syntagme [bisok]. ²⁹¹Ce qui permet de comparer avec le français basé sur un système de désinences plus complexe que l'introduction de marqueurs temporels. Ce cas illustre pour les autres apprenants la spécificité de chaque langue qui présente des

²⁹⁰ Annexes, série 2, document 6 : portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, transcriptions liées à la biographies langagières.

²⁹¹ Notes de terrain.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

points communs et des différences par rapport à leur(s) langue(s) première(s). Cette même apprenante, explique par ailleurs dans son portfolio, en évoquant ses difficultés, qu'il n'y a « pas de conjugaison en javanais », qu'elle « a peu de contact avec la langue » française ; elle mentionne ses difficultés au niveau des genres : « masculin/pluriel » et dans la langue française, « des lettres ne se prononcent pas », contrairement au javanais.

Il est généralement plus facile de parler spontanément des différences en langue que de points communs même si l'apprenant parvient à la réflexion d'en trouver :

A : Alors, pour vous les différences qu'il y a entre l'arabe et le français c'est quoi, par exemple ?

D : Ils parlent pareils, par exemple comme un « *frigo* » c'est « *un frigo* » en arabe- algérien et français, « *congélateur* » le même, « *le bus* », ça s'appelle « le bus » c'est pareil...

A : Oui, ce que disait D justement, qui est intéressant est qu'il y avait beaucoup beaucoup de mots français utilisés en Algérie.

D : Ouais, ouais.

A : Dans le langage algérien quand on parle en tous cas dans le langage algérien il y a beaucoup de mots français : est-ce que c'est le cas dans d'autres pays ? Vous aussi ? Est-ce qu'il y a des mots...

P : Des mots internationaux

A : Oui, comme quoi par exemple ?

P : [Awtobus]

A : autobus, oui

P : Après, il y a d'autres mots comme « *frigo* »

A : Oui

P : « *congélateur* »

A : Oui, comment on dit en grec « *congélateur* »

L : [Sigir]

A : [Rires], non cela n'a rien à voir ! Ok, et en Hongrois, on dit comment *frigo* ? ²⁹²

Cette conscientisation passe effectivement par la différenciation notamment entre le français appris en France et le français « cassé » c'est-à-dire celui qui est diffusé à l'étranger :

74. Mo : Quelques mots, quelques mots en russe mais ce n'est pas beaucoup de mots juste quelques mots les bases : bonjour, ça va, comment tu vas ? je suis bien ... des choses comme

²⁹² Annexes, série 2, document 6 : portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, 6.4.4 transcriptions liées à la biographies langagières.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

ça parce que j'ai travaillé à l'hôtel avec les étrangers pour le contact dans l'animation c'est ça. La différence entre la langue française et la langue arabe c'est d'accord qu'il y a beaucoup de mots se ressemble aux français mais ce n'est pas le même accent, tu as vu, vous avez vu qui ... Il y a beaucoup de mots, en arabe ça veut dire français « cassé », je ne trouve pas le même mot qu'ici mais avec un peu de temps voilà c'est difficile ça va être facile...

75.A : Donc le français « cassé » pour vous ça va être quand vous ne trouvez pas le bon mot et vous dites un autre mot ?

76. Mo : Oui, c'est ça, en Tunisie tu entends beaucoup de choses, t'entends les gens qui parlent mais ce n'est pas le bon français, c'est pas vrai du tout

77. P : Quatre paroles en arabe et deux en français ! [Rires]

78. Mo : Mais avec ça tu rentres en France tu ne trouves pas ça difficile, vite fait tu apprends la langue, pour moi cela fait cinq mois, je ne trouve pas ça trop difficile, mon problème c'est l'écrit, j'apprends pas les cours, je n'ai pas le niveau du tout, l'oral je comprends les mots, pas beaucoup de cours de français. Avant, je n'aime pas le français, je ne pensais un jour être en France. Mais, je suis là...

79.A : Et donc là, vous regrettez, il fallait un peu plus se concentrer ! [Rires]

80.Mo : Oui c'est ça.

81. A : Ok, le français « cassé », c'est un peu l'idée de D tout à l'heure, c'est-à-dire qu'on parle beaucoup, les pays du Maghreb d'une manière générale, au Maroc, c'est la même chose, c'est l'histoire de la colonisation, on en revient toujours à ça, on parle beaucoup en français mais parfois on utilise le français de la mauvaise manière c'est-à-dire que le mot n'est pas approprié à la situation, mais vu que les gens répètent la même chose, c'est répétitif, on a des mots qui n'ont rien à voir avec la situation

82. Mo : comme le mot « regarde »

83. A : Regarde

84.Mo : Non, on ne dit pas regarde mais « régarde », ça veut rien dire mais on comprend.²⁹³

Les expériences variées des apprenants ont permis un enrichissement mutuel et d'aborder sous un autre angle certaines réalités, notamment les conditions de travail en France. Thi Van, apprenante d'origine vietnamienne, en France depuis un an, était infirmière au Vietnam et a intégré les cours (entamé sa formation linguistique en France) au mois de mars 2010. Titulaire du DILF, elle envisageait de passer le DELF A1 PRO afin d'accéder à une formation médicale. Elle a, au cours d'une de ces séances, comparé par écrit la France et le Vietnam puis à partir de ses notes répertoriées dans un tableau, partagé son expérience sur les conditions de travail au sein des hôpitaux au Vietnam (emploi du temps surchargé, heures supplémentaires non payées, semaine de 48H, salaire de 55 euros par mois...).

Ainsi, la prise de conscience, dont on suppose l'aboutissement à partir de ces approches

²⁹³ Annexes, série 2, document 6 : portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, 6.4.4 transcriptions liées à la biographies langagières.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

biographiques, a pour but de faciliter la « socio-autonomisation », revêtant une dimension identitaire au cœur de ces nouvelles orientations pour cette présente recherche. En travaillant sur ce type de démarches, il est possible de sortir des préjugés, des idées préconçues, de faire un pas de plus vers les autres. L'identité de l'apprenant recouvre aussi son parcours scolaire, ses expériences professionnelles, personnelles, ses séjours linguistiques mais également ses objectifs futurs tant au niveau de l'apprentissage linguistique que professionnels.

Cette identité influence l'apprenant dans ses représentations sur l'apprentissage, sur lui-même, sur les autres, sur son répertoire linguistique. Chaque personne contribue à l'enrichissement du groupe au sein de l'atelier par ses trajectoires personnelles. Tout ce qui se rattache à la vie passée/à l'historicité de l'apprenant et qui explique ses choix à venir peut-être mis en valeur par l'intermédiaire des approches biographiques. Il serait donc fécond de créer des passerelles entre différentes dimensions de ce parcours langagier, scolaire et social. Ces échanges sur des moments de vie personnelle ont renforcé la cohésion du groupe, la complicité entre les apprenantes. Nous pouvons rejoindre le constat de Chantal Dompnmartin-normand sur la résonance de ces médiations (MOLINIE,2010) et d'outillage linguistique qui met en lien des écrits d'écrivains plurilingues et étudiants en FLE ayant un niveau B2-C1 en français :

Et ce sont les aspérités justement des textes qui les rendent propices à l'émergence de textes impliqués chez les étudiants, où ils pourront exprimer des émotions éventuellement contradictoires, dans une « parole vraie » (au sens du poète), même si la langue en est inégale. L'hypothèse de travail est que de ces rencontres dans l'atelier va naître chez les étudiants une réflexion favorable à l'appropriation de la langue ou tout au moins susceptible de faire bouger des représentations, de créer des résonances, entre leur expérience de scripteur et de locuteur en apprentissage et celle de l'écrivain reconnu, (2016 : 236).

L'auteur évoque le syntagme « chambre d'échos » utilisé par Massol (2008 :7) qui est mimétique de cette résonance entre les apprenants et l'imitation face au médium :

Dans la chambre d'échos, c'est d'abord le texte de l'écrivain qui est lu, avec une mise en commun de sa compréhension : temps de réception collective, avec des interactions et des clefs de lectures à partager, des résonances à laisser naître entre le texte de l'écrivain, les expériences des participants et ce qu'ils peuvent déjà en dire à partir des premières émotions et identifications possibles. Puis intervient la proposition d'écriture qui va tenter d'établir les passerelles vers d'autres temps, d'autres lieux et d'autres langues et inviter à l'écriture individuelle avec un démarrage par imitation, (2016 : 239-240).

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

Marina Lankhorst évoque quant à elle le syntagme d'« escales collectives » afin d'évoquer cette construction de soi à travers le récit de l'Autre à travers un arrêt temporel:

La démarche portfolio étant un processus dynamique, elle implique un va-et-vient constant entre travail individuel face à la feuille blanche et travail collectif et interactif au sein du groupe dans sa phase communicative. Ainsi, il me semble que le terme « escales collectives » exprime assez bien la dimension du travail entre pairs qui permet à chaque participant de réaliser son propre portfolio avec les autres, (2010 : 61).

Le but visé était de travailler sur les répertoires langagiers et de construire une compétence plurilingue et pluriculturelle. La construction de cette compétence requiert une phase initiale nécessaire de conscientisation, qui peut participer à la construction d'une identité plurilingue. Cette construction peut se révéler être un atout en contexte professionnel, comme c'est le cas de Byreroth qui possède un bac+4 dans le domaine du tourisme. Parlant l'anglais, le thaïlandais et le cambodgien, elle projette de continuer à travailler dans ce domaine en France, et ce afin de valoriser son répertoire linguistique.

Or, lorsque l'apprenant fait l'objet d'une sous-estimation de soi, il est difficile d'exploiter une compétence plurilingue et pluriculturelle.

C'est pourquoi, il est essentiel de s'interroger sur l'importance et les limites de la conscientisation, quant à la gestion du répertoire langagier des apprenants. Ceux-ci ont-ils conscience des apports de leurs langues premières ? Qu'en est-il lorsque l'enseignant fait l'impasse sur le parcours de l'apprenant, c'est-à-dire d'où il vient et comment il est arrivé à sa situation présente ?

En exploitant les répertoires linguistiques, peut-on converger vers une socialisation linguistique ? C'est aux enseignants de reconnaître, les répertoires plurilingues des apprenants en les exploitant par une didactisation, dans une perspective de socialisation plurilingue.

8.2 Exploitation des répertoires linguistiques : vers une socialisation plurilingue

La compétence plurilingue et pluriculturelle se définit par :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné, (COSTE, MOORE ; ZARATE, 2009 : 11).

Cette compétence que nous projetons de développer à long terme avec les adultes migrants est une compétence : « variable, plurielle, partielle et déséquilibrée » (CASTELLOTTI, 2004 : 157). Elle prend ainsi en compte l'ensemble du répertoire linguistique des apprenants notamment les connaissances acquises hors contexte scolaire. Cela permet donc de mieux mettre en valeur les savoirs expérientiels acquis dans des contextes non formels dans lesquels évoluent le plus souvent les adultes migrants. Or, ces savoirs expérientiels sont un déjà-là à valoriser afin de pallier « une insécurité inhérente à l'apprentissage des langues et à encourager les apprenants sur la voie d'un parler plurilingue » (CASTELLOTTI, 2006 a : 72).

Il est important pour l'apprenant de conscientiser que cette socialisation plurilingue peut relier ses savoirs et des compétences afin d'avoir une construction en mouvement et une consolidation d'une identité plurilingue et pluriculturelle. Ces acquis sont à valoriser dans toutes les sphères de l'apprenant : scolaire, familiale, sociale. En parlant de répertoire linguistique, on tend à affirmer que la compétence plurilingue se révèle donc être complexe, asymétrique et évolutive, et peut être travaillée afin de permettre à l'adulte migrant de s'affirmer comme un acteur social plurilingue. Pourtant, cette compétence peut se construire progressivement à partir des acquis des apprenants :

le parcours de formation linguistique [...] se construit en permanence (un) en rapport à l'ensemble des langues qui composent son répertoire linguistique, culturel langagier, ce qui fait de cette langue d'insertion, une langue dans et à travers laquelle il s'agit de s'insérer, mais aussi à insérer dans un déjà-là en reconstruction, (BRETEGNIER, 2008 : 71).

Il s'ajoute à cela le développement de cette compétence plurilingue incluant la compétence réflexive permettant à l'apprenant de progresser, de prendre en compte ses acquis, ainsi que les objectifs qui lui restent à atteindre, rééquilibrer les objectifs d'apprentissage en prenant l'exemple de l'accent, il fut nécessaire de prioriser les bases plutôt que la phonétique par exemple :

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

de problème, le message il est clair, on l'entend : il n'y a pas de problème. Un accent c'est une manière d'avoir son identité, d'accord, donc quand vous avez, quand vous avez votre accent, il ne faut pas essayer de travailler dessus pour l'effacer, faut travailler sur le français pour apprendre les bases (l.120).²⁹⁴

La notion de compétence plurilingue pénètre dès lors le champ des politiques linguistiques. Il ne s'agit plus « seulement » de promouvoir une diversification de l'offre et de la demande en langues dans les contextes scolaires. L'enjeu consiste à gérer une pluralité qui est bien là et donne lieu à tensions et conflits possibles comme à des enrichissements potentiels. D'ailleurs l'auteur privilégie le syntagme « biographie sociolinguistique » (BLANCHET, 2014 : 39) qui prend davantage en compte la richesse de l'ensemble de la situation sociolinguistique comme en témoigne ce passage de travail sur la biographie langagière :

86. Mo (app1) : C'est ça le problème, en Tunisie une personne qu'on connaît pas on dit « tu »,
87. A : Le « tu » et le « vous » Mo : En France, il y a des différences entre quelqu'un que tu ne connais pas et tu connais, je n'arrive pas à dire « vous »
88. A : Oui mais là, vous vous êtes corrigé, vous avez dit « tu » et après « vous », vous avez changé, donc ça commence à rentrer...Oui, le tutoiement et le vouvoiement, est-ce qu'il existe dans les autres pays ? Il existe en Grèce ?
89. V (app2) : Oui.
90. A : Oui, en Ukraine pareil ?
91. I (app 3) : Oui
92. A : En Bosnie aussi, le « tu » et le « vous », quand on connaît une personne on peut lui dire « tu » mais quand on ne l'a connaît pas « vous », ça existe aussi, M. aussi en espagnol ?
93. M (app4) : « tu » usted, oui, oui
94. Am (app5) : En italien aussi
95. A : ça existe aussi
96. Mo (app1) : en tunisien non
97. A : Effectivement, quand on dit « tu » à quelqu'un qu'on connaît bien à un ami le « tu », par exemple à un ami, le « vous » quand la personne on ne la connaît pas, vu qu'on ne la connaît pas on utilise le vouvoiement, par respect, on peut pas dire à la poste, à la dame qui travaille à la poste « tu » parce que c'est pas notre copine, on utilise le « vous » et ça en arabe cela n'existe pas, c'est pour ça que c'est difficile, quand la langue....
98. Mo (app1) : En arabe, pour le respect, on dit « mon oncle » à quelqu'un qu'on connaît pas, le « vous », cela n'existe pas du tout

²⁹⁴ Annexes, série 2, document 6 : portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, 6.4.4 transcriptions liées à la biographies langagières.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

99. A : oui je vois ce que vous voulez dire, cela existe aussi chez les Turcs , c'est-à-dire par exemple , un inconnu, un inconnu dans la rue , on ne peut pas l'interpeller de n'importe quelle manière , on va l'appeler par respect « mon oncle » , ou « ma tante » , quelqu'un qui est inconnu : on a aucun lien familial avec lui, on va l'appeler mon oncle , on va l'interpeller par « mon oncle » comme l'oncle de la famille , c'est une manière de l'aborder avec respect ,une personne âgée ou autre effectivement si on va dans la rue on va pas dire « Eh, mon oncle , vient par-là !! »

100. Dj (app6) : Cela veut dire quoi, je l'attends beaucoup avec les personnes âgées, le mot « Hedja » ?

101. A : C'est un terme respectueux, en fait c'est un mot qui signifie que la personne est partie faire un pèlerinage religieux. En fait, quand quelqu'un est plus âgée, on le respecte en l'appelant comme ça et dès fois on lui cette appellation sans forcément.... C'est un « vous » c'est ça, c'est une manière de dire « vous » exactement.²⁹⁵

Au sein des approches biographiques la biographie langagière est un procédé propice à développer cette compétence plurilingue. En effet, en travaillant sur le répertoire linguistique des apprenants, deux caractéristiques de ce support, évoquées par Véronique CASTELLOTTI, émergent : la première est de permettre de valoriser les langues de l'apprenant mais également de favoriser le contact des langues entre elles, ce que l'auteure nomme la compétence de médiation : « c'est-à-dire de passer d'une langue à d'autres, d'interpréter, de traduire, mais aussi de gérer les échanges dans plusieurs langues à la fois, au moyen d'un « parler plurilingue », ou de transférer des compétences d'un apprentissage linguistique à un autre » (2006 a : 69).

La seconde est de prendre conscience du plurilinguisme, de favoriser « le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux » (2006 a : 70).

Or, au cours de cette expérience professionnelle au sein du milieu associatif, certains des formateurs ont déconseillé de nous appuyer sur d'autres langues que le français.

Au contraire, la pluralité est perçue par certaines institutions ou certains enseignants comme une menace, un danger : constat qui peut s'étendre à d'autres publics comme c'est le cas par exemple des ENAF (AUGER, 2008) et ce type de représentations retentit de façon sensible

²⁹⁵ Annexes, série 2, document 6 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise », productions écrites de parcours migratoires ,6.4.4, transcriptions de travail sur les biographies langagières.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

sur les apprenants.

En outre, il favorise le sentiment d'insécurité linguistique et identitaire d'où l'importance comme nous le rappelle cette auteure, d'un travail sur ces représentations comme premier élément de réponse à la problématique de l'appropriation des langues : « l'appropriation des langues était facilitée par l'engagement d'un travail, avec les apprenants, de réflexion et de conscientisation de leurs représentations sur les langues, sur les liens entre ces langues » (BRETEGNIER, 2008 : 70). Il y a donc sans doute une dévalorisation des compétences plurilingues dans l'enseignement alors que parallèlement à cela, le CECRL prône les approches plurilingues. Plus encore, selon Véronique CASTELLOTTI, « le monolinguisme n'existe pas. Tout locuteur, dans le monde contemporain, dispose de ressources plurielles, au niveau des compétences et des représentations, qu'il combine pour construire son parcours langagier en articulant des dimensions individuelles et collectives » (2006 a : 80).

Pourtant, les apprenants migrants sont au minimum bilingues (langue première et langue en cours d'acquisition) ou plurilingues. Par ailleurs, au cours d'un travail sur la biographie langagière, une apprenante a établi au sein de son répertoire, une hiérarchisation. Cette cambodgienne évoque de prime abord non pas sa langue première mais l'anglais, peut-être du fait de la plus grande valorisation et donc de la légitimité dont bénéficie cette langue :

C : Anglais.

A : À l'oral et l'écrit écrit, vous savez écrire l'anglais, parler et écrit ?

C : Oui.

A : français, cambodgien est-ce qu'il y a autre chose ? Pour vous on écrit français, cambodgien et anglais alors on l'écrit ici, mes langues parlées on l'écrit ici. Par contre, j'ai une question j'aimerais savoir quand vous êtes à la maison vous parlez quoi ?

Z : Turc.

A : Tout le temps turc, et vos enfants est-ce qu'ils parlent turc ?

Z : Non, un peu français un peu turc, mélangés.²⁹⁶

Ces apprenantes ont du mal à se considérer plurilingues car certaines de leurs langues ne sont pas valorisées, ni prises en compte par les institutions ; cela conforte l'opposition entre ceux qui sont jugés comme étant de « vrais » bilingues ou plurilingues et les « semilingues »

²⁹⁶ Annexes, série 2, document 6 : portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, transcriptions liées à la biographies langagières.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

(CASTELLOTTI, 2006 b) Effectivement, les apprenants dénotent malheureusement d'une insécurité notamment linguistique et demandent à avoir plus de légitimité qu'il est possible de travailler à partir de médiums qui valorisent leur langue ce qui peut effectivement bousculer les codes institutionnels :

On pourrait donc dire que les auteurs plurilingues, tels Chraïbi, Mouawad et Huston, en mettant en exergue leur répertoire plurilingue, offrent une forme de légitimation à l'utilisation de plusieurs langues et variétés de langues que les apprenants de langues n'utiliseraient probablement pas si le contexte didactique ne le permettait pas explicitement [...]. On ne peut que constater : les apprenants, en utilisant leurs langues dans des textes en français, bousculent la norme du texte monolingue essentiellement pratiqué dans les centres d'apprentissage de langue française, (MATHIS, 2016 : 265-266).

À travers cet extrait, on peut remarquer que la langue la moins maîtrisée reste le français qui par ailleurs est rarement mise en pratique dans leurs réseaux sociaux communicationnels, c'est-à-dire au sein du domicile, avec les proches, Hervé Adami parle d'insécurité « multiforme » et « sociolangagière indexée » dont les aspects dépassent le cadre purement linguistique :

En effet, la question de la maîtrise de la langue ne se pose pas d'abord en termes simplement linguistiques. Il n'existe pas de progression linéaire de la construction de l'interlangue selon un modèle exclusivement linguistique. Il est très difficile de lister par exemple les premiers mots outils indispensables, puis les « structures de base » et enfin les structures complexes. Chaque parcours, chaque biographie a suivi des voies sociolangagières d'intégration différentes. L'interlangue de chaque migrant correspond, à un moment donné de son parcours, à l'accumulation des expériences sociolangagières empiriques qui ont permis sa construction, (2012 :18-19).

C'est le cas notamment de l'apprenante d'origine turque qui est tributaire de ses enfants ou de son mari lorsqu'elle se rend chez le médecin. Cette révélation a poussé une autre apprenante à réagir et à interpeller sa camarade sur les stratégies qu'elle mettrait en place dans le cas où elle se retrouverait seule. Tandis qu'elle répond pouvoir compter sur son entourage, l'apprenante qui l'a questionnée estime que contrairement à sa collègue, elle se « débrouille » :

N : Vous êtes malade, vous êtes seule ?

Z : Oui après, il y a mon mari chez le médecin, mon fils, celui qui est à la maison ?

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

A : Qui vous aident et pour vous Naima ?

N : Bah, moi je me débrouille. [Rire] ²⁹⁷

Elle estime également très important que ses enfants étudient leur langue première à l'école et elle les encourage donc dans cette direction. Cette apprenante m'a fait également remarquer qu'au Maroc, ce qui est également répandu au Maghreb, le français est présent à l'oral ; elle-même utilisait le terme « certainement » sans y prêter attention » (l. 77).

Elle entendait ses frères parler le français au Maroc et elle réalise que son niveau a évolué puisqu'elle souligne « mais bon cela ne veut pas dire que je comprends comme aujourd'hui » (l. 83). Le fait d'évoquer leur répertoire langagier conduit les apprenants à parler de leurs difficultés en langue française. Ils estiment que l'apprentissage du français est très difficile car « beaucoup de choses se ressemblent » (l. 91), sous-entendu des mots, des sons, ce qui pose problème essentiellement dans leur apprentissage de l'écrit. Néanmoins, dans la mesure où elles viennent apprendre le français, pourquoi utiliseraient-elles une autre langue ?

Afin de lutter contre cette insécurité « sociolangagière », l'approche biographique offre de nombreuses possibilités de développement de compétences plurilingues et pluriculturelles à partir d'activités variées de productions langagières, autobiographiques et réflexives :

Tableau 25 : Correspondances entre activités langagières et construction de savoir-être (MOLINIE, 2009 :49)

<p>Activités de production langagière autobiographiques et réflexives</p>	<p>Objectif : co-construire des savoir-être nécessaires au développement de compétences plurilingues/pluriculturelles⁷ <i>Projet CARAP, CELV- 2007</i> D) Savoir-être A.5. Identité</p>
<p>1-L'activité narrative : raconter l'histoire de ses langues ; cheminer dans ses apprentissages passés/présents.</p>	<p>17. Assumer une identité langagière/culturelle propre 17.1. Être sensible à la complexité/diversité des rapports langagiers que chacun entretient avec le langage et les langues/cultures</p>

²⁹⁷ Annexes, série 2, document 6 : portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, transcriptions liées à la biographies langagières.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

	<p>17.1.1. Disponibilité à considérer son propre rapport aux diverses langues/ cultures à travers son histoire et sa place actuelle dans le monde.</p>
<p>2-L'activité diaristique : le journal de ses apprentissages au jour le jour 3-L'activité auto-évaluative : « courbe de ma motivation » ; descripteurs PEL</p>	<p>20. Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage 20.1. Disponibilité à modifier ses connaissances/représentations en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage. 20.2. S'intéresser à son propre style d'apprentissage / aux techniques d'apprentissage.</p>
<p>3-L'activité de traduction : transférer dans d'autres langages, dessiner, théâtraliser, filmer, etc. 4- L'activité imaginaire Associer (mots, images, récits, contes, dessins, sons) aux langues/cultures Élaborer et faire évoluer ses représentations Transférer des savoirs, d'une langue à une autre</p>	<p>2. Sensibilité à l'existence d'autres langues/cultures/personnes 2.5.1. Être sensible à la diversité langagière/culturelle de la société (□) et de la classe 4. Acceptation positive de la diversité linguistique/culturelle de l'autre/du différent 4.1.2. Supporter et accepter d'autres modes d'interprétation 4.4.1. Accepter/reconnaître la complexité linguistique/culturelle des identités individuelles/collectives comme une caractéristique positive des groupes et des sociétés. 5. Ouverture à la diversité des langues/des personnes/des cultures du monde / à la diversité en tant que telle / à la différence en soi/ à l'altérité 5.1. Empathie envers l'altérité 5.2. Ouverture envers les personnes allophones 5.3. Ouverture aux langues/cultures</p>
<p>5- L'activité comparative Comparer les langues et les connaissances culturelles</p>	<p>9.5. Désir de découvrir d'autres langues/cultures/peuples 9.5.1. Désir de se confronter à d'autres langues/cultures/peuples liés à l'histoire personnelle ou familiale de personnes qu'on connaît (en raison de l'enrichissement qui peut naître d'une telle confrontation).</p>
<p>6-L'activité réflexive Conscientiser ses pratiques d'apprentissages spontanés Conscientiser sa culture éducative et les principes qui organisent son éducation. Développer une réflexion critique sur les politiques socio - linguistiques et éducatives dans le domaine des langues/cultures.</p>	<p>10. Attitude critique de questionnement/posture critique face au langage / à la culture en général 10.2.3. Avoir un regard critique sur la fonction de la langue dans l'évolution et le maintien des discriminations dans la société/ sur les aspects socio-politiques reliés aux fonctions et aux statuts des langues (« critical language awareness »)</p>

	<p>13. Disponibilité au déclenchement d'un processus de décentration/ relativisation linguistique/culturelle</p> <p>13.1. Être disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle et être vigilant vis-à-vis des effets qu'elle peut avoir sur sa perception des phénomènes</p> <p>13.2.1. Être disposé à se décentrer par rapport à la langue/culture maternelles/ de l'école.</p>
--	---

Pour Muriel Molinié, la classe doit pleinement assumer ses aspirations plurilingues et pluriculturelles en permettant un libre échange et d'être un espace réflexif de libre expression. Cela aura pour objectif d'une co-construction basée sur des reconfigurations identitaires (MOLINIE, 2009 :49).

Le travail sur les approches biographiques a permis d'amorcer une réflexion sur les langues d'où le fait que dans un second temps, c'est-à-dire une autre séance, nous avons tenté d'approfondir la réflexion à travers une présentation des langues en Turquie, au Cambodge et au Maroc.

Il était proposé aux apprenants de lire des textes sur les langues de ces trois pays (article court de Wikipédia) et les commenter selon leur propre expérience. Cela avait pour but à la fois de travailler la lecture mais également leurs représentations sur leur(s) propre(s) langue(s), celle(s) de leurs camarades, sur la langue française, sur les liens et les différences entre leur(s) langue(s) et le français, etc. Après une présentation des différents pays, les apprenants avaient la possibilité de parler de leur ville d'origine, de la placer sur une carte. Ils ont pu mieux appréhender la notion de dialecte, ce qui n'avait pas été clairement défini lors de la première séance sur les langues. Cela a enclenché les prémices d'une conscientisation métalinguistique par exemple, en abordant une réflexion sur les dialectes, mais également les différences d'accent selon les régions (ex : l'accent marseillais), les différents niveaux de langue en français, qui a permis en somme d'illustrer une diversité linguistique française, que les apprenants ont pu conscientiser, ce qui débouche finalement sur un relativisme.

Julien Kilanga Musinde nous met en évidence le phénomène de conscientisation plurilingue à travers l'exemple de l'alternance codique :

Toute biographie langagière reposerait donc sur la capacité du locuteur ou de l'apprenant d'une langue à conscientiser les éléments constitutifs de son expérience dans le domaine linguistique et permettrait dans un milieu plurilingue comme l'Afrique de mettre en lumière

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

la nature des choix linguistiques à opérer conduisant à la restructuration d'une des langues. L'alternance codique par exemple est un phénomène particulier lié à la conscience plurilingue individuelle. Elle met en relief la conscience du choix des langues ou du mélange codique. Le mélange codique n'est autre que l'utilisation alternative de deux langues ou plus dans la conversation par le même locuteur multilingue [...]. Autant d'éléments qui mettent en exergue la conscience plurilingue d'un locuteur, (2009 :100).

Cette conscientisation n'est pas innée surtout pour les niveaux les plus faibles, il faut parfois leur rappeler leur propre biographie langagière :

39. A : donc pour vous c'est plus facile d'écrire ?
40. B : ça va
41. A : Ça va, mais le langage oral c'est plus difficile
42. B : Oui, plus difficile.
43. A : Ok, et vous n'avez pas appris d'autres langues à l'école ? L'anglais par exemple ?
44. B : Anglais et Espagnol
45. A : Si l'anglais et l'Espagnol mais vous ne l'avez pas dit tout à l'heure ?!
L'anglais c'est à quel âge on apprend l'anglais ?
46. B : Première.
47. D : Deuxième ²⁹⁸

Effectivement, la langue française connaît de multiples variations et il serait incohérent de se fixer pour but de *parler parfaitement comme un natif*, en premier lieu car le natif parfait n'existe pas, en réponse à l'obsession de Tassadit de parler « sans accent », puisque chacun a ses spécificités langagières propres.

Le deuxième constat, fut de repérer les divers liens, les influences entre les langues comme les origines mongoles du turc, les apports des mots arabes dans le vocabulaire français, les apports du français dans l'arabe. Naima nous a expliqué à cette occasion que plus l'on se rapproche de l'Espagne et plus les Marocains parlent l'espagnol. Nous avons également abordé les différences de construction syntaxique selon les langues à travers un exemple : « Je vais à l'école ». En turc il faudrait placer le complément, le sujet avant le verbe alors qu'en cambodgien et en arabe, on suit le modèle Sujet-verbe-complément sachant qu'il n'existe pas de conjugaison pour le cambodgien et qu'en arabe le sujet et le verbe forment un

²⁹⁸ Annexes, série 2, document 6 : portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants, transcriptions liées à la biographies langagières.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

seul syntagme. En s'intéressant aux répertoires linguistiques, on s'aperçoit que chacune des langues peut être mise en valeur, quels que soient les degrés de compétences ; ainsi, aucune langue n'est écartée mais constitue au contraire un enrichissement du patrimoine linguistique.

D'autant plus qu'il s'agit de répertoires plurilingues complexes que nous devons prendre en compte dans leur intégralité, même s'il s'agit de connaissances partielles (CECRL, 2001 : 127), sans les fractionner. Chaque langue par sa proximité ou son éloignement peut servir de point de repère et de comparaison.

Au cours de tous les parcours d'apprentissage valorisant le plurilinguisme des apprenants, nous rejoignons le même constat que chez les adolescents migrants :

Ainsi, la migration et la rupture linguistique ne sont pas l'occasion de faire de l'entre-deux langues un *hiatus* insolvable. Au contraire, en mettant sa langue première au service de sa langue seconde (et réciproquement), en redonnant droit de cité à l'ensemble de ses habiletés linguistiques, l'enfant peut redonner corps à son propre continuum biographique (GOI, 2009 : 7).

Nous rejoignons l'idée de ce « continuum biographique » entre les acquis préalables qui permettent de mettre en valeur le répertoire des apprenants et de développer cette compétence d'appropriation plurilingue. Il faut donc réaliser un travail à la fois chez l'enseignant et chez l'apprenant sur les représentations (STRATILAKI, S. ; BONO, M., 2006). Les approches biographiques peuvent, sur divers aspects, participer au développement d'une autonomie de l'apprenant par conséquent ouvrir une voie de plus vers la socialisation.

8.3 Posture alter-réflexive du chercheur et praticien : vers une socialisation langagière et culturelle

Nous allons nous interroger sur les limites d'ordres épistémologique et méthodologique dans le recueil de ces observables. Comme on l'a vu, l'émergence de la problématique se fait dans une imbrication entre l'expérience professionnelle du praticien et la construction d'habiletés théoriques et conceptuelles développées en tant que chercheur :

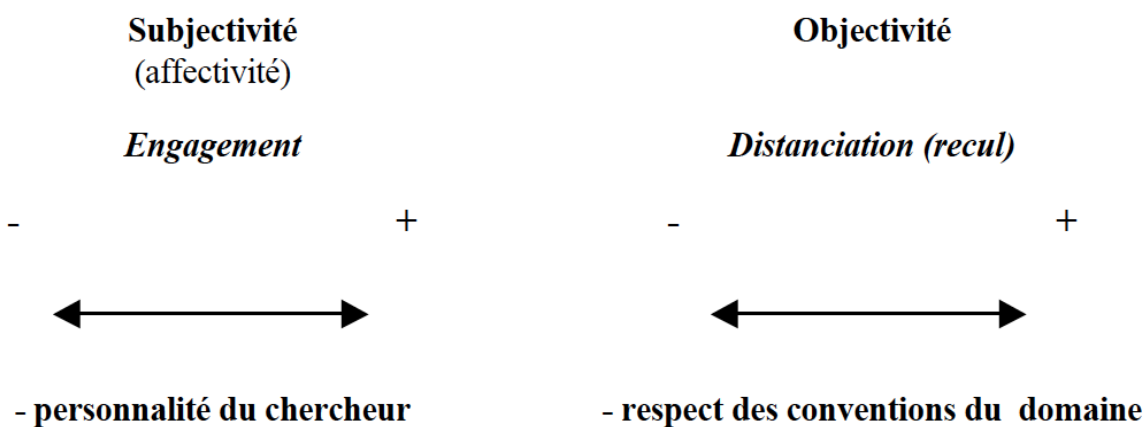
C'est de la tension entre ces deux postures, entre ces deux typifications que naît la culpabilité, car les règles communicationnelles y étant associées ne sont pas compatibles. Si je veux respecter les règles communicationnelles du chercheur, je vais bafouer celles du membre et vice versa. Les deux rôles sont ici incompatibles. [...] A notre sens, il n'est pas possible de

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

dépasser ce paradoxe lié à la nature même de la méthodologie de l’observation participante, (ARRIPE, 2015 : 56).

C’est dans cette même perspective que la recherche prend forme sur le plan empirique. Il a donc fallu concilier des objectifs de recherche à des besoins urgents en apprentissage et dépasser cette tension entre les deux postures. D’où l’importance de l’exploitation des récits de vie en tant qu’outil de recherche servant de médium par exemple dans le cadre d’enquêtes qualitatives, ainsi que comme supports didactiques puisque les enquêtes peuvent être exploitées à des fins pédagogiques dont l’objectif est de mettre les apprenants en avant, afin de les valoriser par leurs expériences et leurs savoirs et de développer à long terme une compétence plurilingue et pluriculturelle. Finalement, cette approche a concilié deux postures : celles de chercheur et praticien dans le secteur associatif, exigeant d’allier des urgences professionnelles à des enjeux didactiques. Comme l’illustre le tableau d’Elias sur le positionnement du chercheur :

Tableau 26 : Positionnement du chercheur (ELIAS, 1993)



Pour Nancy-Combes (2001) ce tableau explicite le positionnement du chercheur dans sa subjectivité (engagement) et son objectivité (distanciation) qui ne sont pas antinomiques mais doivent être prises en compte de manière réflexive et modulable dans le processus cyclique de la recherche-action :

L’engagement relève de la subjectivité, qui est plus ou moins grande. Qu’elle soit grande n’est pas nécessairement un handicap, surtout en recherche-action. Il suffit d’en prendre la mesure et de mesurer les biais que cela induit (objectivité). Dans une telle conception de la recherche, il n’est plus possible d’accepter que subjectif et objectif soient des antonymes. Il s’agit de deux

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

concepts séparés dont il convient pour l'un de mesurer les effets et pour l'autre de s'assurer qu'il est aussi rigoureux que possible. [...] On admettra également que l'action, qui résulte d'un engagement dont l'affectivité assurera la créativité, devra se faire dans un climat de liberté. Ce sera à la recherche (distanciation) de mesurer la pertinence et l'efficacité des processus que cette liberté fait évoluer, (NARCY-COMBES, 2001 : 50)

Effectivement, au cours de cette recherche, nous avons tenté de concilier deux temporalités et deux logiques correspondant à ces deux postures, qui loin d'être contradictoires, peuvent qui plus est s'avérer complémentaires des caractéristiques du terrain. Cette recherche s'est consolidée en amont, à partir du terrain que nous avons pu amorcer en aval, une réflexion théorique :

la formatrice cherche surtout l'aspect pratique, l'immédiat, tandis que la chercheuse va tenter de déterminer des remédiations et projeter des anticipations donc un regard à la fois antérieur et postérieur. Cette posture réflexive sur les démarches biographiques sollicite par ailleurs plusieurs terrains de recherche. Elle convoque des outils spécifiques au champ didactique mais qui sont également un prolongement du champ de la sociolinguistique, (THAMIN ; SIMON, 2010 : 4).

Notre ou cette expérience de formatrice nous a conduites au processus de l'écriture, intimement lié à celui de la recherche.

Écrire nous a permis de sélectionner, de remettre en question les enjeux (didactiques, politiques et institutionnels) liés aux publics migrants, de comprendre les réalités du terrain pas uniquement au regard de l'expérience professionnelle :

la réflexion sur soi est inséparable de la réflexion sur l'écriture. Montaigne le savait d'expérience quand il écrivait « mon livre m'a fait ». Rousseau, Stendhal en avaient aussi conscience. Mais aujourd'hui, les recherches sur la productivité de l'écriture permettent de mieux saisir les enjeux d'élaboration identitaire, consubstantiels à l'acte d'écrire [...] La réflexivité du sujet s'exerce à différents niveaux de conscience. Elle n'opère pas l'acte créateur, mais l'impulse, l'accompagne et lui donne forme, (ROUXEL, 2006 : 27-29).

Quant à la recherche, elle a permis d'offrir des clefs d'interprétation et de compréhension de la situation de terrain, de ces publics migrants et de la pertinence des approches biographiques. Elle a eu pour effet d'inter-liaison ces trois éléments : le terrain, le public et le support. En tant que praticien, nous avons tenté de répondre aux attentes des migrants en superposant cet objectif à la problématique de recherche. Les supports utilisés au sein même des approches

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

biographiques font écho au parcours de recherche. Par exemple, les récits de vie ont des fonctions exploratoires, analytiques et expressives caractéristiques du parcours de recherche :

il ne s'agit pas de spéculations abstraites, elles se fondent non seulement sur les observations, mais sur la répétition, d'une observation à l'autre (d'un récit de vie à l'autre, par exemple), de la description de tel ou tel phénomène, de telle anecdote significative, de telle attitude fortement exprimée, de tel segment de trajectoire de vie. Ces répétitions ne peuvent manquer d'attirer l'attention [...] C'est à partir d'elles qu'il faut développer la théorisation, (BERTAUX, 1986 : 25).

Ainsi, le terrain peut donner naissance à la problématique, aux hypothèses et amorcer le développement d'une théorisation. L'implication du chercheur est très visible dans cette méthodologie qualitative :

La méthodologie qualitative s'avère particulièrement pertinente pour approcher des objets d'étude individuels ou sociaux dans leurs aspects temporels. [...] L'implication du chercheur est donc très importante. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant que les données soient livrées à son jugement subjectif (Dortier, 2004). Tout instrument qualitatif repose sur des règles précises et engage le chercheur à une réflexion sur la méthodologie qu'il met en place, (BURRICK, 2010 : 8-9).

Dans cette, l'implication du chercheur-novice imbriquée avec une posture de praticien permettent de construire et d'agir sur le terrain d'intervention tout en ayant des clefs d'interprétation :

À la question de l'intervention des chercheurs, qui, portant un regard analytique et compréhensif sur telles ou telles réalités, sur tels et tels phénomènes, participent en même temps à les construire et à en construire l'histoire, le contexte, ce qui rend nécessaire un travail de construction d'une posture de chercheur compréhensive et réflexive, (BRETEGNIER, 2009 : 3).

Les approches biographiques peuvent notamment contribuer à lutter contre les blocages psychologiques, linguistiques qui nuisent à l'appropriation du français mais cela reste avant tout une quête personnelle : « l'appropriation de la langue étrangère reste une aventure très personnelle et éminemment subjective. Le travail dans l'atelier a pu contribuer à la colorer, à la poétiser... Peut-être a-t-il aidé à l'envisager comme une tension, dont l'existence même est féconde » (DOMPMARTIN-NORMAND, 2016 :239). Or, les approches biographiques peuvent également accentuer ces blocages d'où l'importance de la part du formateur de prendre un certain nombre de précautions.

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

En effet, nous avons constaté des difficultés à parler de soi pour ces apprenants, même avec une personne familière ; « seulement, parler de sa vie familiale à une personne extérieure à son univers de relations proches, qui plus est dans un cadre d'enquêtes ne va pas de soi. En réalité très peu de gens sont disposés à le faire. Il n'y a pas besoin d'être chercheur pour savoir cela » (LEPOUTRE, 2005 : 26).

Nous avons remarqué la rareté de la prise en compte de ces récits personnels dans l'appropriation d'une langue seconde ; pourtant :

Il est possible que seuls les récits biographiques soient en mesure de fournir un aperçu de ces régions si privées, si personnelles et si intimes qu'elles sont rarement – voire jamais – prises en considération par l'étude de l'acquisition d'une langue seconde, alors qu'elles sont en même temps le cœur et l'âme du processus de socialisation en langue seconde, (BARONI ; JEANNERET, 2009 : 2).

En menant un travail réflexif sur les démarches biographies, nous avons pu constater que les trajectoires migratoires de ces adultes migrants s'inscrivent dans un contexte socio-historique dont l'évolution fait l'objet d'une sélection de la part de l'apprenant :

On vise ainsi à favoriser la mise en œuvre d'itinéraires diversifiés, que les apprenants construisent en tant qu'acteurs sociaux, dotés d'un répertoire et d'un capital culturel qu'il s'agit de mobiliser et d'étendre [...] un choix d'éléments présentés comme potentiellement biographiques, que les apprenants peuvent sélectionner comme significatifs de leur propre parcours d'expérience pour se constituer, de manière réflexive, une autobiographie qui comprend à la fois une dimension historique de l'état de leur répertoire et une projection future de leurs usages et/ou apprentissage, (CASTELLOTTI, 2006 a : 75-76).

L'apprenant va donc être influencé par un contexte, des représentations, un parcours personnel, des projets en perspective : cela caractérise une réflexivité dynamique en concomitance avec différentes trajectoires (personnelles, migratoires, d'apprentissage...) de l'apprenant migrant. Par ailleurs, le discours biographique qui émerge à travers l'utilisation des approches biographiques est représentatif d'une « identité en construction permanente » constamment remise en question dans un espace relationnel, institutionnel et communicationnel voire artistique ou littéraire : « il faut se garder de croire à la spontanéité ou à la naïveté de l'entreprise autobiographique. Pour capter, peindre et contrôler les pulsions qui les habitent, ils empruntent les voies indirectes de l'art et de la littérature, et tout particulièrement celle du mythe » (ROUXEL, 2006 : 31). Cette identité en construction est

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

surtout influencée par un contact nouveau avec le pays d'accueil qui surgit à travers les approches biographiques :

Ce sont surtout les diverses manières dont sont mobilisées les notions de différence et de pouvoir de la langue qui retiendront notre attention. Les récits de vie apparaissent ainsi comme des sources incontournables permettant de relier la question de la constitution et de la transformation de l'identité avec sa répercussion sur l'investissement dans un apprentissage de FLE, (BARONI ; JEANNERET, 2009 : 1).

Ces différentes trajectoires mettent finalement en exergue une : « autobiographie linguistico-culturelle d'apprenant plurilingue » (CASTELLOTTI, 2006 : 70). En prenant ici l'exemple du parcours langagier de ces apprenants migrants, nous pouvons souligner que la pluralité avec cette dimension dynamique du migrant s'inscrit sur plusieurs niveaux, y compris dans son répertoire langagier :

Considérer les potentialités d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants, en termes de répertoire, c'est y inclure les différentes formes de pluralités constitutives de ce répertoire en le configurant de façon dynamique : pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps, (CASTELLOTTI ; MOORE, 2005 : 75).

En d'autres termes, les trajectoires de l'apprenant sont au cœur d'une socialisation langagière qui pourrait également être travaillée au sein de ces ateliers de « socialisation » :

Par ailleurs, la plupart des mises en situation, qui constituent le plus souvent la phase initiale des activités, ont comme objectif d'offrir aux élèves un espace pour actualiser leurs propres connaissances sur les thèmes de l'activité plurilingue proposée. Cependant des précautions sont à prendre pour que certains élèves puissent entrer dans des activités qui les poussent non seulement à mobiliser leurs connaissances préalables mais également à les partager avec leurs pairs pour la construction d'un espace classe favorable à une nouvelle socialisation plurilingue, (PERREGAUX, 2006 : 92).

Par conséquent, cette « socio-autonomisation » s'inscrit sur plusieurs niveaux de trajectoires, elle pourrait donc être travaillée par le biais de diverses dimensions réflexives, y compris la dimension langagière avec l'importance de l'implication du sujet :

celle-ci dépendra de l'implication du sujet dans son récit, de sa faculté à se distancier par rapport aux événements et aux émotions qu'ils déclenchent tout en mesurant l'intérêt pour le processus et, enfin, de sa capacité à complexifier sa pensée en liant tous les éléments de la

Chapitre 8 : Vers une approche pédagogique de la conscientisation

pratique située pour en dégager une signification singulière constitutive de son identité professionnelle, (GUICHON, 2007 :145).

Cette prise en compte de chaque personne dans ses spécificités via les approches biographiques permet non pas de marginaliser l'apprenant mais au contraire de travailler sur la mixité, l'ouverture à l'autre : « démarche également de conscientisation pour sortir d'une situation individuelle (chaque personne en situation d'illettrisme pense qu'elle est toute seule à vivre cette situation) et pour aller vers une démarche collective d'émancipation » (VINÉRIER, 2007 : 96). Le chercheur peut adopter diverses postures influencées par ses objectifs de recherche, son positionnement ne doit pas être préétabli. Il dispose d'une certaine liberté dans le maniement des approches biographiques au niveau des modalités du recueil des observables, des observables eux-mêmes (MOLINIE, 2011 : 30).

Il est tout à fait possible de revenir sur les entretiens, d'utiliser différentes approches de recueil de ces observables comme les entretiens semi-directifs ou au contraire non directifs. Toutefois il est nécessaire dans le processus de réflexivité d'inclure l'apprenant, la co-construction nous paraît indispensable mais elle et reste secondaire par rapport au récit recueilli :

Nous prenons pour notre part le parti de penser que les récits ont quelque chose à nous apprendre au-delà des « offres de sens du chercheur » en interaction : plutôt que comme une fin en soi, peut-être l'analyse de la co-construction des discours peut-elle être utilisée comme un des moyens d'accéder au contenu des récits de vie, (NOSSIK, 2011 : 130).

En outre, la personne interrogée doit être en mesure de connaître les modalités de la recherche afin de pouvoir nouer ce pacte de travail qui ne pourra pas se faire sans l'apprenant. Le chercheur est souvent confronté à lui-même, à ses propres représentations, l'influence de son environnement (travail, famille, pays...) et peut se poser la question de la « neutralité » de sa recherche confrontée à sa « subjectivité ». Parfois, les récits recueillis peuvent sortir de ses domaines de compétences notamment le cas des récits d'exil qui sont fortement imprégnés d'une dimension psychologique.

Dans cette perspective-là où la recherche peut parfois s'effriter de sa matière scientifique, il est peut-être judicieux d'opter pour un champ de vision pluridisciplinaire afin de confronter le chercheur à d'autres avis éclairés qui pourront être bénéfiques dans l'interprétation des observables.

Synthèse transitive 2

Les approches biographiques en tant que support de recherche et support didactique ont aussi révélé la question de la formation des formateurs. Un travail de clarification pourrait être réalisé en amont c'est-à-dire du côté des institutions en proposant par exemple une grille commune dans la formation et dans les contenus de formation dans la mesure où l'on s'aperçoit de la multiplicité des dispositifs, des appellations sans vraiment savoir de quoi ils se composent.

Ce type de démarches pousse donc vers une autonomisation des apprenants et vers une pédagogie de la conscientisation qui :

Indique également aux formateurs de se situer autrement que dans le cadre d'une relation formative univoque et non de surplomb, qui oppose « celui qui sait » à « celui qui ne sait pas ». L'idée est au contraire de favoriser la construction d'une relation de co-responsabilité dans le travail à mener ensemble, à travers lequel les contenus sont élaborés ensemble, (VINÉRIER, 2007 : 96).

Le formateur et l'apprenant ne doivent pas rester dans l'immobilisme mais s'engager dans l'action d'où l'intérêt de proposer notamment non pas des ateliers mais :

Des cours de français de niveau FLE, en relais avec les prestations existantes dans les associations, à ceux qui désirent travailler ou qui souhaitent, par exemple, obtenir des équivalences de leurs diplômes étrangers... Tout nouvel arrivant n'est pas un ouvrier manuel et chaque individu peut aspirer à être et faire autre chose que ce que son apparence sociale induit. Une politique ambitieuse ne prend pas les raccourcis, elle vise le fond et le sens des choses, (PETEK, 2006 : 9).

En outre, l'ouverture de cette pédagogie de la conscientisation de l'apprenant se fait en binôme, dans la mesure où il s'agit d'un outil d'enseignement, un intermédiaire entre le formateur et l'« apprenant » : tous les deux peuvent donc faire évoluer leurs représentations vis-à-vis de l'apprentissage et de leurs pratiques de formateurs ou d'apprenant. La question de l'adaptation s'est également posée au niveau de la méthodologie de recherche du recueil des observables notamment par rapport au positionnement du chercheur.

Des stratégies ont dû être mises en place telles que la stratégie de la mise en place de médium se sont révélées efficaces et elles ont souvent été un point de départ réflexif ; pourtant la meilleure médiation s'est révélée par les productions écrites ou orales des apprenants eux-mêmes. Un autre élément de réponse de la clef de réussite de cette intégration sociale, serait

la connaissance de soi, passant par la connaissance de l'autre afin d'aboutir à une reconnaissance réciproque. D'ailleurs, dans cette mise en pratique du plurilinguisme à travers l'approche biographique le phénomène d'alterculturation (Blanchet, 2010), met en évidence que les tensions conflictuelles peuvent être perçues favorablement c'est-à-dire comme source de dynamisme et impulse un processus productif favorable à l'enseignement-apprentissage des adultes en contexte migratoire.

Dès lors, les biographies langagières seraient des supports au profit du formateur et/ou chercheur, de l'apprenant et entre eux :

Elle pose, en effet, les biographies langagières comme révélatrices de savoirs mais cette fois-ci, du côté de l'individu « biographé » et du côté du groupe social d'origine ou d'accueil, jusqu'alors dépositaire de la culture du lieu. Les appartenances et les ressources plurielles qu'elles induisent sont mises en valeur et facilitent l'intercompréhension entre groupes et individus (THAMIN ; SIMON, 2010 : 4).

Par ailleurs, cette réflexivité ne se limite pas au binôme apprenant-formateur : rien ne nous retient de tenter de faire évoluer les représentations des institutions et décisionnaires car la reconnaissance devrait être réciproque afin de légitimer la position de l'adulte migrant comme sujet plurilingue :

En, effet, une de mes craintes, lorsqu'on étudie actuellement les questions de pluralité linguistique et culturelle dans les pays d'immigration comme la Suisse (et dans de nombreux autres pays bien sûr), est de ne pas réussir à dépasser la fracture qui voudrait que la pluralité culturelle ou la pluringualité soit le fait des autres dans une société dichotomisée entre ceux d'ici (Nous) et ceux d'ailleurs (les Autres) comme si les questions identitaires, les questions d'appartenances, de rapport aux langues ne se posaient que chez les personnes en déplacement et pas chez celles du groupe d'accueil, en fait celles du groupe dominant, (PERREGAUX, 2006 : 82-83).

Effectivement, l'intégration des migrants doit être aussi être perçue du côté de la société d'accueil c'est-à-dire du groupe dominant, si celui-ci reste hostile l'intégration sera difficile voire impossible, par conséquent il faut souligner importance de la réciprocité et de la reconnaissance en considérant l'autre comme son alter-égo.

Un travail sur le groupe « dominant » implique également qu'au sein de l'atelier, un travail soit réalisé tant du côté des apprenants que des intervenants :

Effectivement, dans une perspective de recherche-action, il a fallu adapter mes modalités de recherche en fonction mettre en position de comprendre pour l'autre, à sa place, mais d'engager avec lui un travail de compréhension, de co-exploration des possibles en matière d'interprétations de ses discours, interprétations qu'il contribue à co-constituer sans les imposer à l'apprenant qui doit pouvoir s'en percevoir l'auteur, (BRETEGNIER, 2008 : 78-79).

Ainsi, ce travail réflexif en co-exploration revêt un double avantage, tout d'abord il permet à l'apprenant de réfléchir sur son parcours quant au processus de mise en mots, ainsi que d'entrer dans une phase d'apprentissage de la langue :

Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle c'est donc s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle, (COSTE ; MOORE ; ZARATE, 2009 b : 9).

Nous rejoignons Philippe Blanchet et Daniel Coste sur l'évolution de la compétence plurilingue vers l'alterculturation :

Nous avons proposé de lui restituer une portée anthropologique radicale pour le sortir de l'ornière angélique et fadasse dans lequel des dilutions et mécompréhensions l'ont, à notre avis, fait tomber. Et pour ce faire, pour le réinsérer dans l'ensemble des processus positifs et négatifs, complémentaires et conflictuels, dans l'ensemble des tensions dynamiques, liés à la rencontre de l'altérité, nous avons proposé le terme d'alterculturation, (BLANCHET, 2010 : 16).

Cette notion d'alterculturation vise à mettre en exergue la complexité et l'évolution des politiques linguistiques : dans les évolutions postérieures liées au CECRL et aux portfolios européens des langues (PEL), la notion de compétence plurilingue tend à s'autonomiser et perd l'alliance avec pluriculturelle (CASTELLOTTI ET AL., 2008), en raison sans doute de la distinction et de la disjonction entre les deux types de composantes : maîtrise diverses des langues et expériences multiples des cultures ne sont pas considérées comme homologues et superposables.

Néanmoins, posée comme un processus global de rencontre et d'appropriation de pratiques « autres », l'interculturation englobe l'élargissement et la reconfiguration d'un répertoire linguistique. C'est, à nos yeux, l'un des intérêts dynamiques majeurs du passage du pluriculturel à un interculturel profondément anthropologique.

La notion a connu depuis lors des évolutions qui en complexifient la nature et la portée. La conception même et les usages du PEL rendent visibles non seulement les langues « étrangères » enseignées à l'école, mais aussi celles à variétés régionales, les minoritaires, et celles d'origine de la migration. Cela à un moment où la scène européenne connaît des transformations rapides et où l'ouverture de l'Europe centrale et orientale, tout autant que les mouvements d'affirmation des régions et communautés mettent aussi l'accent sur les langues autres que nationales.

Ce sont des moments où les préjugés sont mis à nus, où la culture de l'autre est évoquée sans complexe et sans aucun jugement ouvrant ainsi sur une socialisation langagière et culturelle décomplexée.

Au sein de cet ultime chapitre, nous avons tenté de démontrer que la biographie langagière n'était pas un simple outil mais qu'elle ouvre sur une approche de la conscientisation au service de la didactique du plurilinguisme.

Cette approche s'accorde avec les spécificités de notre public-cible qui entre dans un cadre d'apprentissage particulier qui a des effets directs sur les types d'enseignement. La prise en compte des trajectoires migratoires sera nécessairement influencée par le lieu dans lequel elles sont exposées. Notre recherche de par son recueil d'observables, nous a permis d'avoir accès à un des témoignages historiques des vies de ces publics.

Nous pouvons donc voir que cette histoire « collective » interagit avec un regard compréhensif:

L'histoire et l'interaction, en ce sens, ne sont plus séparées en deux « plans » distincts d'analyse, mais pensées en termes de constructions réciproques. Si l'interaction doit être interprétée comme historicisée, elle constitue également une situation qui participe en retour à construire, et donc à faire évoluer, non seulement l'histoire elle-même (se produisant comme un nouvel épisode de cette histoire), mais aussi éventuellement la représentation qu'en ont les interactants, le regard qu'ils portent sur la position qu'ils ont adoptée au cours de cette histoire, la manière dont ils se situent par rapport à elle, (BRETEGNIER, 2011 : 38).

Cette valeur de témoignage inclut à la fois la personne interrogée et le chercheur. Tout en revêtant une forme de distanciation dans le but de ne pas faire de cet outil d'autonomisation un support de contrôle ou de contrainte. D'où l'intérêt que les acteurs agissant dans le secteur de la formation associative soient sensibilisés aux approches biographiques afin d'être amenés à réfléchir sur leur méthodologie de travail : est-elle

réellement pertinente ou dans l'imitation de ce qui est réalisé par les autres formateurs ? Est-elle en phase avec les attentes des apprenants ? Cependant, comme nous l'avons identifié au cours de ce chapitre, l'un des écueils auxquels rencontrés lors de l'utilisation de ces démarches fut de concilier les attentes des apprenants avec la mise en place des approches biographiques.

Ces derniers ont, grâce à ces démarches, la possibilité de prendre conscience qu'apprendre une langue, c'est apprendre à maîtriser des compétences ; or tout va dépendre de leur investissement personnel. En effet, le travail sur une histoire commune peut constituer un point de départ dans le but de faire comprendre aux apprenants comment l'histoire collective est intimement liée à leur histoire de vie personnelle. Le fait de prendre conscience d'une mémoire collective, d'inter-liaison nos histoires à l'Histoire est un moyen parmi d'autres de reconnaissance de leur répertoire linguistique.

Le but de ce travail est de restructurer une identité propre par le rappel de l'histoire personnelle, de prendre conscience que chaque parcours individuel s'inscrit dans un parcours collectif. Le portfolio contextualisé mais plus généralement les approches biographiques permettent d'inscrire l'apprenant dans l'histoire, de construire son historicité (BRETEGNIER, 2009) et surtout une prise de conscience que tous ses apprentissages gagnent à être inter-liés (MOLINIÉ, 2006). L'inscription se veut double : dans l'histoire collective et dans son histoire propre :

la démarche biographique rejoint les orientations épistémologiques actuelles de l'apprentissage de type socioconstructiviste et surtout sociohistorique qui s'intéresse, dans son élaboration récente, à l'élève comme appartenant à l'institution scolaire sans nier son appartenance à des groupes sociaux et culturels préexistants à l'entrée à l'école (PERREGAUX, 2002 : 85).

Cette démarche amorce en quelque sorte un processus de reconnaissance de l'identité de l'apprenant ; on en revient ici aux origines étymologiques du portfolio, terme provenant de l'anglais signifiait *portefeuille*, issu lui-même de l'italien, et désignant l'objet contenant les pièces d'identité, c'est-à-dire un étui, un support servant au rangement de papiers, notamment d'identité. Un portefeuille peut révéler beaucoup d'éléments sur l'identité de son possesseur. Néanmoins, un portfolio n'est « pas un portefeuille » (BLANCHET, 2010 : 9-17) Il s'agit surtout que la prise en compte non seulement du patrimoine langagier mais aussi culturel, est essentielle. La prise en compte de l'ensemble des trajectoires de l'individu et de son répertoire

linguistique est un des principaux défis à relever dans la formation en langue.

En effet, si nous prenons l'exemple du répertoire linguistique, nous pouvons nous apercevoir que travailler sur ce point permet de créer des liens entre les différentes langues dont la langue en cours d'acquisition par le biais de la réflexivité en construisant : « une image des langues qui a sans doute [...] pour effet d'émanciper, de désinsécuriser des élèves plurilingues, de valoriser des connaissances construites hors de la classe, etc. » (ROBILLARD, 2007 : 122).

Cette valorisation peut s'étendre aux diverses expériences et compétences acquises dans un cadre professionnel ou autre qui sont généralement occultées par la société d'accueil, ce qui explique la réaction d'une apprenante qui refusait catégoriquement d'inscrire dans son portfolio son expérience de directrice d'une société de taxis. Selon elle, cela ne lui « servait à rien de le dire » : « les démarches biographiques, si réflexives soient-elles, ont toutefois leurs limites, en particulier en termes d'agentivité que la personne parvient à déployer pour contrer les barrières qui se dressent sur son parcours d'appropriation d'une nouvelle langue et culture » (ZEITER, 2016 : 25).

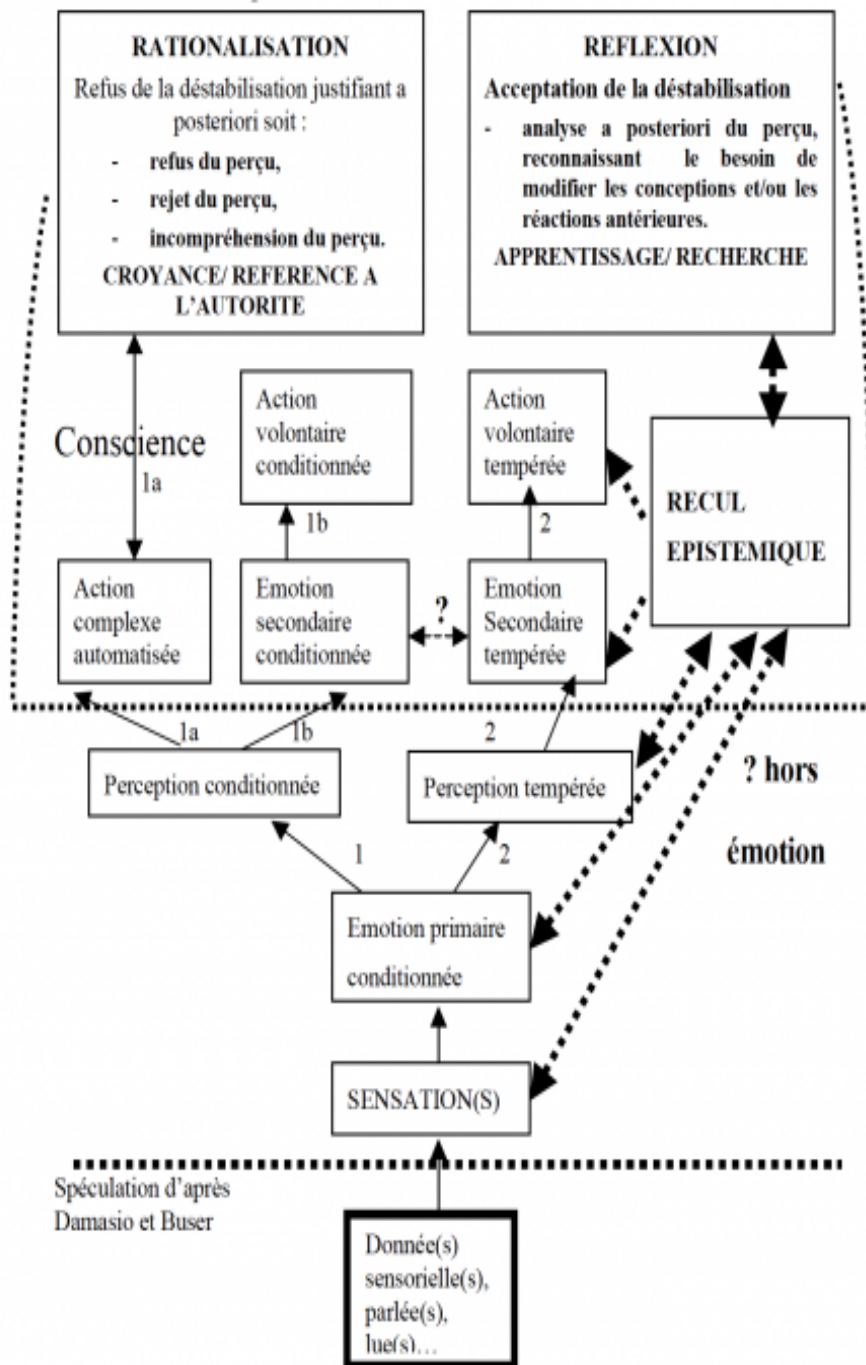
Ce dernier exemple illustre les risques que comporte l'exploitation de la dimension biographique au sein d'un atelier de formation, pour l'apprenant et le formateur. Des limites sont apparues car parler de soi et de son vécu n'est pas toujours chose aisée, même si les apprenants ont préalablement donné leur accord pour participer à cette présente recherche, l'apprenant est celui qui impulse le levier de cette réflexivité.

Pourtant, la conscientisation a pour but la « socio-autonomisation » qui passe par l'acquisition d'une capacité d'apprentissage ou métacognition : apprendre à apprendre, ce qui signifie savoir réfléchir sur son apprentissage, savoir quoi apprendre, comment apprendre et comme s'auto-évaluer. Cela pose également la question de la place de l'apprentissage auto dirigé chez les adultes migrants qui demande d'ailleurs à être affiné comme le soulignait déjà Henri Holec :

La mise en place d'apprentissages auto dirigés, enfin, révèle à l'évidence l'urgence de recherches sur le processus d'apprentissage des langues : après toutes ces années consacrées aux recherches de l'enseignement, il est grand temps de se préoccuper de ce que c'est qu'apprendre. C'est à cette condition seulement qu'enseignement et enseignants pourront efficacement aider l'apprenant à apprendre, (1979 : 62).

Effectivement, cette capacité d'apprendre à apprendre n'est pas innée mais demande une déstabilisation de conditionnement (Narcy-Combes, 2001) illustré à travers le tableau suivant :

Tableau 27 : Positionnement cognitif (interprétation de Narcy-combes d'après spéculation de Damasio(1999) et Buser (1999))



En s'appuyant sur le tableau suivant, Narcy-Combes nous rappelle que l'ensemble de nos données génératives de nos sensations ne sont pas conscientisées mais conditionnées par le passé. Cela conduit à des prises de décisions « conditionnée mais volontaire (flèche 1b). [...] Dans un cas comme dans l'autre, on comprend qu'il ne saurait y avoir apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, il est nécessaire qu'une déstabilisation du conditionnement ait lieu » (2001 : 41).

L'apprenant doit donc procéder à une prise de distanciation par l'intermédiaire d'une réflexivité quant à la « rationalisation » qui est un processus qui relève de la conscientisation marque un refus de la déstabilisation.

La réflexivité et la rationalisation permettent de faciliter l'apprentissage par « la mise en place d'un système métacognitif d'auto-contrôle » comme le fait de favoriser l'autonomisation et renforcer l'estime de soi.

Ces entrées biographiques ont pour objectif d'améliorer la vie quotidienne et cela passe par, d'une part l'autonomisation et d'autre part l'ouverture sur la société et la culture française.

Au niveau de l'autonomisation, elle serait pour notre part liée aux spécificités de la socialisation.

En effet, il s'agit dans les deux cas d'un processus évoluant tout au long de la vie de l'individu.

Dans ce processus, le migrant devrait jouer un rôle d'acteur et non un rôle de spectateur, passif.

L'autonomisation est la recherche de moyens permettant à l'individu de se socialiser.

Au départ, le migrant est à un stade d'autonomie plus ou moins avancé.

Le but final visé est alors d'atteindre une autonomie suffisante, c'est-à-dire une intégration sociale lui permettant d'être capable de s'adapter et d'évoluer dans son environnement social.

Conclusion générale

I. D'une recherche interdisciplinaire pour une nouvelle approche didactique

Notre objet de recherche s'articulait autour des moyens d'articuler trajectoire de socialisation et d'enseignement.

Les parcours socialisation ont pu être mis en évidence au cours de notre première partie par le biais d'une recherche conceptuelle et notionnelle des publics migrants.

Dans la seconde partie, nous avons tenté de mettre exergue les liens qui peuvent être opérés entre les objectifs de ces parcours de socialisation et ceux d'apprentissage à travers l'expérimentation des démarches biographique notamment la biographie langagière.

Notre postulat était le suivant : les démarches biographiques comme approche méthodologique de conscientisation et de reconnaissance d'une intégration linguistique, sociale et professionnelle.

Effectivement, cette approche nous a permis, tout d'abord, d'atteindre notre premier objectif de contextualisation didactique, en nous approchant au plus près de notre public cible à des fins compréhensives tant du point de vue l'enquêteur que de l'enquêté : « l'entretien participe d'une restitution de cette histoire ; pouvoir se l'approprier permet de mieux se projeter. La quête de soi dans la migration commence à l'instant où le sujet migrant fait face à ses propres spectres : sortir de l'assujettissement et aller vers la rencontre-reconstruction de soi ou le devenir soi » (BENBERKANE, 2016 : 82).

Ensuite, nous avons pu constater que cette approche nécessite une collaboration étroite entre l'enseignant et l'apprenant afin d'avoir une production de sens. C'est également un espace de questionnement, de doutes, d'auto-évaluation certes sur l'apprentissage-enseignement mais les approches biographiques vont au-delà de la classe de langue. Elles permettent de visibiliser une contextualisation didactique qui en définitive réactive et dynamise le processus d'apprentissage.

Cette conscientisation est le processus d'aboutissement vers la reconnaissance par l'élaboration de stratégies d'apprentissage, de la qualité de leur répertoire plurilingue et de pouvoir le développer au quotidien. Loin des discours théoriques, cette approche vise une exploitation pratique et concrète de la didactique du plurilinguisme auprès de publics migrants adultes en

Conclusion générale

contexte associatif : « se pencher sur la trajectoire d'apprenant-e-s en langue seconde implique, pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur appropriation langagière en fonction de leur expérience migratoire, de prendre en considération leurs structurations socio-historiques » (ZEITER, 2016 : 23)

En outre, l'objectif qui consistait à mettre en valeur ces trajectoires migratoires a été validé dans la mesure où les démarches biographiques constituent une approche propice à la libération de la parole qu'elle soit orale ou écrite ou encore mimétique. Cette production est bénéfique car dynamisante du point de vue purement linguistique mais elles comportent des répercussions positives à l'échelle psychologique :

S'il est indéniable que la biographie langagière et la réflexion sur la trajectoire d'apprentissage permettent à l'apprenant-e de valoriser les acquisitions en langues et les apprentissages antérieurs, qu'elles favorisent le développement de compétences métacognitives et qu'elles contribuent à mieux lier questions identitaires, appropriation langagière et répercussion sur l'investissement dans un apprentissage en langues étrangère, (TOMASINI, 2010 : 40).

Cette recherche interdisciplinaire a convoqué différents champs (socio-didactiques, sociolinguistiques, didactiques et sociologies) afin de démontrer qu'à partir d'un travail sur les biographies langagières, il est possible par juxtaposition d'ouvrir sur une nouvelle approche méthodologique en direction des publics migrants adultes :

L'interdisciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines, ce qui implique au minimum d'explicitement comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit notre recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique « antagoniste ».[...] L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche, sur le même objet / sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés, (BLANCHET ; BULOT, 2012 : 22-21).

Puisque cette recherche a pour visée l'expérimentation concrète d'une didactique du plurilinguisme à visée d'intégration sociale, nous avons pu mettre en lumière l'expérimentation de différents types de portfolios contextualisés basés sur les biographies langagières c'est-à-dire avec une prise en compte de toutes les compétences langagières, scolaires, des expériences professionnelles, de la mobilité culturelle, etc. Certains étaient à visée d'alphabétisation, d'autres des examens relevant du Cadre européen commun de références pour les langues (CERCL). Les hypothèses de ce travail s'articulaient autour de la problématique de nous

Conclusion générale

demander dans quelle mesure les approches biographiques dont l'épicentre est la biographie langagière pouvaient favoriser l'apprentissage du français aux migrants en contexte associatif.

L'utilisation des démarches portfolios peut donner naissance à une méthode d'enseignement spécifique aux migrants qui exploite l'intégralité de leurs capacités en mettant en lumière les acquis antérieurs afin de les exploiter dans l'enseignement de la langue cible en l'occurrence, dans notre cas, le français. Certes, il faudrait adapter cette méthode à la contextualisation même si nous pouvons anticiper sur le fait qu'elle rencontrera certaines résistances individuelles, institutionnelles et sociales comme ce fut le cas au cours de notre travail. Nous avons tenté de mettre en place des stratégies pour contrer ces résistances d'où la première conclusion de ce travail qui est de souligner que pour une meilleure intégration de cette population migrante, il est important d'avoir des outils alliant urgences langagières et vie quotidienne et sociale.

Le travail sur les biographies langagières ou sociolinguistiques peut concilier les trois niveaux en y apportant tout d'abord une individualisation et une reconnaissance, des enseignants ce qui devrait avoir des retombées positives sur l'apprenant. Cela permet de sortir des catégorisations dont souffrent les publics migrants. Cette reconnaissance n'est pas forcément attendue par la société mais se fait déjà à partir du migrant lui-même par un travail de conscientisation :

L'enseignement ne part-il pas de l'idée que l'élève n'est pas une *tabula rasa* linguistique et qu'il a des acquis linguistiques, une maîtrise de la structure de base de ses langues ? [...] La réflexion sur la biographie langagière ouvre des voies d'exploration multiples. Elle permet de mettre en exergue la capacité qu'a le locuteur plurilingue d'exploiter tous les éléments de son expérience linguistique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est vrai que la conscience plurilingue, comme la conscience linguistique, n'est pas une évidence. Elle fait partie du « moi profond » du locuteur. [...] La conscience plurilingue qu'elle éveille peut alors servir dans l'apprentissage de nouvelles langues, (KILANGA MUSINDE, 2009 : 100).

Plus l'apprenant possède un niveau élevé et plus cette conscientisation peut être poussée. Nous avons démontré au fil de cette recherche que cette démarche biographique concentrant une variété de supports permet de diversifier et d'enrichir les échanges, de travailler sur la conscientisation métalinguistique et métaculturelle en regroupant également la variété des expériences en suspens ou interrompues, des compétences concrètes ou en devenir, ce qui permet en définitive de préserver ce « continuum biographique » évoqué par Cécile Goi (2011).

Conclusion générale

L'utilisation des langues premières peut donc être exploitée dans la perspective de l'apprentissage et dans la construction d'une stabilité identitaire nécessaire à la « socio-autonomisation ». La valorisation va être la base de ces démarches afin de prévenir toutes formes de conflits identitaires, de rejets ou de formes de résistance notamment face à la culture française en s'appuyant sur un enrichissement mutuel dans ce contexte plurilingue : « de fait, les projets d'appropriation linguistique font parfois émerger des sentiments et des attitudes ambivalentes, oscillant entre une motivation évidente et des formes de résistances, que les apprenants peuvent être accompagnés à mettre en mots pour les réfléchir et tenter de les faire évoluer » (BRETEGNIER, 2011 : 45).

L'approche biographique appuyée sur un portfolio multidimensionnel peut participer à la construction d'identités plurilingues par le biais d'une conscientisation sur la mise en place de stratégies de valorisation identitaire, d'appropriation du français et de restructuration de représentations linguistiques et culturelles. Il ne s'agit plus de prôner le plurilinguisme ou plus largement l'universalisme mais de le concrétiser dans la pratique par une coopération participative des différents acteurs.

C'est donc un outil au service de l'identification et la reconnaissance notamment par la didactisation de ces trajectoires migratoires complexes offrant le premier pas vers l'intégration. La voie de la reconnaissance s'ouvre par intégration professionnelle et sociale, l'individualisation des trajectoires migratoires et la réflexion participative et interactive des différents acteurs agissant autour de l'éducation des migrants doit surtout passer par une conscientisation à différents niveaux en menant par exemple des études prospectives et la création d'un centre de ressources à partir des biographies langagières des migrants qui se pencherait notamment sur la question des équivalences de diplômes ou encore l'exploitation au mieux toutes les formes de curriculum (officiels et officieux).

II . Vers une intégration sociale des publics migrants par la professionnalisation

Effectivement, l'une des voies propices à cette dynamique de socio-autonomisation reste la voie professionnelle. Cet outil reste un témoin écrit car la reconnaissance et passe par cette forme écrite qui est également un moyen de valorisation par le biais de la clarification de ces trajectoires notamment des moments majeurs. D'ailleurs, nous sommes souvent face à des migrants en demande de formation linguistique avec dans la grande majorité des cas la

Conclusion générale

perspective d'une insertion professionnelle, ainsi qu'à des entreprises dont certains salariés ont des besoins de formation en langue française. Les formations linguistiques doivent donc, à la source, allier les objectifs linguistiques et professionnels. Il est donc possible d'allier la formation à l'entreprise en créant des passerelles avec des dispositifs de formation(s) qui prendraient en compte ces deux besoins. C'est pourquoi, le projet de mise en place d'un outil qui conjuguerait les savoirs savants et savoirs professionnels c'est-à-dire en alliant à la fois compétences didactiques et compétences professionnelles en s'appuyant sur le CERCL et sur le Socle de connaissances et de compétences serait intéressant²⁹⁹.

Ce socle repose sur un référentiel de compétences minimales nécessaires afin d'intégrer le monde professionnel dans une démarche de formation continue. Il se base sur l'enseignement de niveau primaire jusqu'à la fin du collège dans une « volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale » (Socle, 2006 : 3). Il s'articule autour de sept compétences :

la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. [...] des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves, (Socle, 2006 : 3-4).

Le socle de compétences s'appuie sur le décret n°2015-172 du 13/02/15.

Il faut savoir qu'il n'existe pas de certification interprofessionnelle, la certification Cléa pose le socle que tout individu doit maîtriser à la fois dans sa vie professionnelle et sa vie sociale qui peut être en complémentarité avec le CECRL. La voie de l'intégration professionnelle va avoir forcément des répercussions positives dans l'intégration sociale notamment par le biais de la reconnaissance, et va apporter une meilleure confiance en soi.

Effectivement, il y a une dimension psychologique qui est prise en compte et il faut passer par une reconnaissance ce qui est accomplie par l'utilisation des démarches portfolios pour une meilleure intégration qui porte sur la valorisation non pas d'un collectif mais individuelle sur le fait sur l'attitude et d'appréhender le migrant en tant que personne. Par ailleurs, cette

²⁹⁹ Socle de connaissances et de compétences, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>, consultée le 13/02/2016.

Conclusion générale

recherche met en exergue la complexité de ces crises dans le domaine associatif. Il y a effectivement, une crise financière avec notamment la réduction des dépenses publiques.

Or, ces crises sont surtout le reflet d'une crise économique dont l'un des pôles majeurs est la question cruciale et polémique de l'immigration. Tel un effet ricochet, cela a pour conséquence une crise identitaire. D'un point de vue didactique, l'individualisation n'est pas suffisante si on s'appuie sur le CERCL qui gagnerait à être inter lié avec par exemple le Socle de compétences afin d'une meilleure reconnaissance de cette individualisation : avec les démarches portfolios on partait du collectif vers l'individu afin de confronter l'apprenant à lui-même, à l'Autre, à l'histoire commune afin d'aboutir à une nouvelle citoyenneté au service commun d'une Nation qui donnera l'exemple aux générations futures dans une optique d'un vivre-ensemble : « le travail à partir et autour des biographies langagières s'inscrit pleinement dans une tradition de recherche qualitative, et vise une finalité éthique qui pourrait être « 'le savoir vivre ensemble' dans une société francophone, démocratique pluraliste » (FILLLOL, 2016 : 20).

L'éducation des migrants en France doit participer à la construction identitaire de l'apprenant migrant qui est de plus en plus plurielle et pluriculturelle.

À l'heure où le monde associatif est en crise car les budgets étatiques sont de plus en plus réduits, il faut donc se concentrer sur des stratégies efficaces et durables.

III. Perspectives sociologiques et anthropologiques

C'est pourquoi, cette recherche qui s'ouvre sur des perspectives sociologiques et anthropologiques est un prétexte ou un avant texte de recherche sur la notion d'« intégration» à travers la politique linguistique menée auprès des publics migrants et ce en résonnance avec le concept de « socio-autonomisation » répandu dans le champ associatif.

D'une manière générale, au niveau de l'État la notion d'« intégration » repose surtout sur une adhésion aux normes et aux valeurs de la société française. Nous avons tenté de nous interroger de quelles normes et de quelles valeurs il s'agit.

L'approche biographique peut jouer le rôle de matrices socialisatrices à travers les biographies langagières : résonnance et reconnaissance des trajectoires migratoires aux itinéraires collectifs. Celles-ci posent des questions sociologiques subjacentes aux notions de scientifique et d'éthique que nous pourrions tenter de confronter : ces questions tournent autour du rapport

Conclusion générale

avec la Nation, du lien qui l'unit à ses enfants, qui fait que nous sommes français ? Qui fait que nous sommes identifiés comme tels ? Comment devient-on français ? Est-ce compatible avec le maintien de liens notamment affectifs avec une culture étrangère ? Ces démarches peuvent-elles être une réponse pertinente à la crise identitaire que traverse actuellement notre société ?

Cette approche méthodologique peut servir nos objectifs didactiques, de recherche, d'insertion professionnelle et d'intégration sociale en direction des publics migrants permettant d'être créatrice d'instances de paroles (KILANGA MUSINDE, 2006), d'échanges propices, dans une réflexivité commune, à l'élaboration de stratégies et de recadrages dans les pratiques de l'enseignement. L'enseignant, joue parfois un rôle de modérateur, de stimulateur, d'animateur, de coach, de surveillant ; il reste le plus souvent en alerte car il manipule un outil qui, mal utilisé, risquerait de fragiliser certaines de ces identités plurielles. Il doit alterner au besoin des phases d'écoute, de silence, de relances, de reformulations, d'empathie, etc.

D'où les interrogations perpétuelles de la posture et de la distance en tentant de trouver le juste milieu selon les circonstances qui s'instaurent aussi avec l'expérience. La bonne posture n'est pas une tâche aisée mais c'est surtout une attitude qui se co-construit en fonction de nombreux paramètres qui interfèrent tels que l'interlocuteur, les échanges, le groupe, l'institution, etc. Au niveau des données recueillies, nous avons pu constater qu'il s'agissait davantage de récits vivants, interprétables, extensibles que d'une simple narration descriptive.

Dans notre cas c'est l'enseignant-chercheur qui donne naissance à ces échanges mais il est nécessaire d'établir cette notion de « pacte » et de consentement libre avec les apprenants afin qu'ils puissent être conscients du travail réflexif dans lequel ils s'engagent par la mise en place de ce portfolio. L'apprenant s'engage le plus souvent personnellement mais au sein d'un groupe dont il doit aussi avoir conscience car c'est par l'exploration collective et mutuelle que l'impulsion peut avoir lieu. Les éléments biographiques vont s'agencer car ils seront justement en contact avec d'autres trajectoires : le singulier devient pluriel par un effet « yoyo » comme nous l'avons précédemment explicité.

Concrètement, via le portfolio contextualisé, le développement de l'autonomie dans l'apprentissage du migrant passe par le biais de l'auto-évaluation dans les biographies langagières telles que nous les trouvons banalisées dans les Portfolios européens des langues. Le portfolio contextualisé révèle un répertoire dynamique des connaissances et des capacités

Conclusion générale

de l'apprenant, il lui permet d'aspirer à des niveaux plus élevés en le remettant constamment en question par le biais de l'auto-évaluation. Par exemple, chacune des grilles d'auto-évaluation est adaptée à l'apprenant, qui peut par conséquent avoir au niveau de l'expression orale des items de niveau A1.1 mais au niveau de l'expression écrite des items de niveau B2. Tout va dépendre de ses compétences, il n'y pas de modèle fixe. Il aurait également été possible de créer un Portfolio contextualisé sous plusieurs formes (textes, images, sons, ...) car les biographies sont variées et peuvent être introduites de diverses manières au sein des ateliers et offrir de nombreuses perspectives.

Notre projetons des perspectives d'évolution dans la recherche-action dans le cadre des formations récemment mises en place qui offrent des perspectives intéressantes dans notre terrain d'intervention.

Effectivement, en se basant sur une recherche action, on est confronté à un espace d'incertitudes, à une « méthodologie proche des réalités, des terrains, en contextes, ne cherche pas la cohésion, mais s'attarde sur les clivages, les freins, et privilégie les zones d'achoppement. Elle opte pour le déséquilibre potentiel, en quête de tensions » (MONTAGNE-MACAIRE, 2011 : 123) par la confrontation directe au terrain et la mise en pratique de notre travail expérimental, une prise de conscience de la complexité de la mise en place d'outils didactiques pratique par l'expérimentation a fait jaillir d'autres types de questionnements d'où notre volonté de nous appuyer sur le champ de la socio-didactique qui possède des ouvertures sociologiques :

La socio-didactique émerge peu à peu comme un domaine biface, qui recouvre à la fois un type de recherches et une lunette pour regarder le social : la dimension méthodologique prend donc une grande importance, car c'est peut-être plus par elle que par les objets observés qu'on reconnaît une recherche socio-didactique. Certes on la définira comme une didactique à forte dimension sociale et sociolinguistique, mais aussi et surtout comme une sociolinguistique qui pense les discours de et sur l'école, (RISPAIL, 2012 :100).

Cet outil s'inscrit dans la continuité du courant recherche action et formation mais cela peut poser des questions épistémologiques et éthiques.

Ce projet de recherche pourrait gagner en efficacité si tous les partenaires étaient réceptifs à ce type de recherches car, certes ce projet a reçu l'assentiment des apprenants et de l'institution, mais lorsqu'il s'agit d'évoquer certains types de recherches notamment au niveau doctoral, les

Conclusion générale

partenaires financiers refusent souvent de s'y associer avant même d'avoir pris connaissance du projet. La recherche-action est considérée comme le « parent pauvre » de la recherche (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 : 98) ; pourtant celle-ci semble appropriée à nos perspectives d'étude.

En outre, nous devons reconnaître que notre sujet entre dans une thématique brûlante qui peut ne pas être appréciée or certaines institutions ont peur cautionner :

Alors que la recherche classique en sciences humaines et en particulier en didactique des langues se trouve en relative difficulté du fait de son éloignement du monde réel et d'une crise épistémologique émergente, la recherche-action peine aujourd'hui encore à gagner sa place parmi les méthodologies de recherche reconnues. Elle est questionnée dans ses visées, ses résultats et ses effets. La recherche action se revendique en effet à la fois de la recherche et de l'action, (MACAIRE, 2010 : 113).

Effectivement, la recherche-action peut nous permettre d'innover, ce qui correspond aux objectifs visés vis-à-vis du public migrant en contexte associatif. En fait, cette méthode de recherche scientifique s'est développée en opposition aux formes « classiques » de recherche (par exemple la démarche positiviste) notamment par la recherche d'outils d'observation qui s'adaptent davantage à la complexité du monde extérieur.

Ainsi, cette démarche scientifique permet surtout d'instaurer une coopération réflexive et participative de différents acteurs (apprenants, formateurs, chercheurs et décisionnaires) : « elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous » (LIU, 1997 : 87).

Ce point est essentiel, car on peut s'apercevoir que dans certaines associations règnent une cacophonie ambiante entre les objectifs des apprenants, ceux des formateurs ou encore ceux des décisionnaires, et par conséquent une absence de travail transversal.

Or, un des rôles du chercheur est justement d'avoir une prise de recul sur le terrain en intégrant à la recherche épistémologique le cadre situationnel : le chercheur est en mesure de faire le lien entre les différentes voix (formateurs, apprenants, décisionnaires).

À présent, avec du recul, une réflexion a fait jour sur notre pratique professionnelle et une prise de conscience et de réaliser un travail réflexif sur la pertinence de ce qui était fait.

Conclusion générale

Le travail d'enquête permet tout d'abord de pouvoir conscientiser son propre travail puisque, comme le terme « machinalement » le souligne, cela est de l'ordre de l'inconscient. On se rend compte immédiatement de ce travail répétitif qui consiste à enseigner les mêmes éléments que d'autres collègues avec les mêmes manuels sans véritablement nous soucier des objectifs personnels des apprenants. Le travail d'enquête conduit également à prendre en compte les différents points de vue afin de les analyser et les intégrer dans un terrain de recherche plus large avec notamment une situation sociolinguistique particulière.

Finalement, cela peut permettre de jouer un rôle de médiation en tentant d'ouvrir le dialogue : par exemple en tentant de faire remonter l'information aux membres de l'association que le passage de l'examen du DILF n'est pas nécessairement l'un des objectifs prioritaires visés par les apprenants, contrairement à des formations professionnelles qui leur donnent la possibilité de se former à des métiers. Dès lors, la recherche-action donne la possibilité au chercheur de recueillir des observables, de les analyser, de faire surgir des problématiques à travers eux afin, à long terme, de rechercher des solutions, de les mettre en œuvre et d'en suivre la progression dans le but éventuellement de les corriger en cas d'échec.

En tant que professionnel du secteur associatif, on est quotidiennement confronté à des problématiques locales, qui sont liées à un cadre régional voire national si, par exemple, nous reprenons cet engouement pour les examens du DILF/DELF/DALF. Afin d'améliorer le système associatif, le rendre plus efficace, le chercheur est la personne capable d'exercer un contrôle sur la recherche en cours. D'ailleurs, cela constitue l'un des paramètres de cette méthodologie :

La recherche-action est ainsi une recherche appliquée à l'action de ce sujet, mais aussi à partir de l'action de celui-ci. La démarche n'est jamais uniquement menée à propos d'un acteur, mais avec lui, voire à sa demande. Plus encore, cet acteur peut-être le chercheur lui-même – l'enseignant, le travailleur de rue, l'ethnologue engagé – et réaliser la forme la plus achevée de ce qui se présente comme une recherche-action pour/dans/de l'action (MUCCHIELLI, 1996 : 193).

La recherche-action prend donc en considération ce terrain de recherche en offrant un cadre flexible et évolutif :

Ici les points de départ et les données sont évidemment plus nombreux et surtout plus divers, foisonnants parfois, moins contrôlables que dans une recherche expérimentale. Le chercheur

Conclusion générale

acteur doit faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations. La publication de la recherche est ici encore impérative car seule la mise en forme et la structuration requises par l'écrit permettront de mener à son terme la réflexion engagée (DEMAIZIERE F. ; NARCY-COMBES J.-P, 2007 :15).

Nous tenons à préciser que cette recherche n'est qu'une première étape exploratoire qui tend à se poursuivre et à se consolider au cours des années à venir. Toutefois, il est important de souligner le va-et-vient permanent entre les aspects théoriques et la contextualisation du terrain (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 : 99).

Par ailleurs, cette recherche tend à se rapprocher d'une méthodologie de recherche-action même si elle ne respecte pas pour l'instant les cinq étapes constitutives de la méthodologie à savoir :

la phase diagnostic de la situation problème, la prise de décision des praticiens et des chercheurs sur les actions à mener qui débouche sur un plan d'action, l'analyse postérieure à l'action des effets et ajustements par rapport à des incidents^{\$^}à critiques, la phase d'évaluation et une phase de rétroaction et transfert (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 : 105).

À ce stade de la recherche, nous sommes encore aux deux premières étapes c'est-à-dire de réaliser une phase de « diagnostic ». L'objectif principal commun à la fois aux décisionnaires et à la perspective de cette recherche est de faciliter l'intégration du public migrant, c'est donc dans cette direction que nous voudrions tendre. Cela traduit un certain engagement, une volonté d'« utilité sociale » dans la recherche sachant que le but n'est pas de modifier les pratiques pédagogiques mais de les comprendre, de les analyser, ce qui n'exclut pas une visée politique comme une politique d'accueil des migrants (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 : 97). Cette recherche-action pourrait concrétiser et officialiser la notion de « pacte » citoyen :

In fine, l'approche biographique rassemble de nombreux supports qui peuvent être mis en place à travers un portfolio contextualisé. Leur utilisation a présenté des avantages et a mis en lumière certaines limites, à commencer par l'accord de tous les acteurs, apprenants, formateurs et institution, face au projet. D'où l'importance de cette notion de « pacte » c'est-à-dire un accord explicite qui peut être formalisé au sein du portfolio contextualisé : « rendre conscient l'enseignant de son rôle d'acteur social ayant le pouvoir de faire évoluer les représentations sociales des langues en didactisant les langues entre-elles : cela pourrait signifier s'appuyer sur les compétences plurilingues des locuteurs et les mettre en valeur dans les processus didactiques » (CLERC ; RISPAIL, 2009 : 9).

Conclusion générale

Ce pacte concrétise une implication dans un projet commun et permet sans doute de mieux fidéliser la présence des apprenants au sein des ateliers car il leur rappelle les engagements mutuels et leur participation à l'organisation de leur apprentissage.

Par conséquent cette reconnaissance du pacte mis en place de préférence en début de formation permettra de responsabiliser davantage les apprenants. Ce « pacte » tire son origine des approches biographiques qui peuvent permettre de faire surgir par l'intermédiaire de la narration de parcelles de vécus oralisés ou écrits, une reconstruction linguistique de la situation sociolinguistique de l'intéressé, ce qui n'a nullement pour visée de rétablir un récit complet, chronologique tel qu'on pourrait le trouver dans une autobiographie littéraire.

Certes, dans les deux cas, on est face à une écriture du « je » mais le travail sur les biographies langagières nécessite ce « pacte » scolaire entre apprenant et enseignant à visée d'apprentissage didactique comme le souligne Marie-France BISHOP : « les élèves produisent des écrits autobiographiques quand ils rédigent à la première personne des textes dans lesquels le JE renvoie au nom inscrit en haut de la feuille, et dans lesquels ils se situent comme narrateur et personnage central » (2006 : 34).

L'utilisation de ces démarches et leurs retombées nettement bénéfiques permettent de valider nos premières hypothèses de recherche et de nous encourager dans l'élaboration de ce dernier projet en permettant à l'apprenant de s'investir pleinement dans l'apprentissage de la langue française dans l'optique de pouvoir plus facilement trouver un emploi.

C'est aussi un support d'étude heuristique idéal dans le cadre de la recherche sur l'enseignement/apprentissage qui ouvre sur des questionnements complexes (méthodologies épistémologique, situationnelles et temporelles...) portant sur des mécanismes de construction identitaire, langagière et historique.

Bibliographie

A

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2003, *Maitriser les écrits du quotidien, outil pour la formation*, Retz, Paris.

ADAMI Hervé, 2005, « Les faux jumeaux didactiques » dans *L'immigration en France*, Le français dans le monde, n°339, Clé International, mai-juin, pp. 23-26.

ADAMI Hervé, 2007, « Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration » dans Archibald James, (Éd.), *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, Paris, pp. 71-83.

ADAMI Hervé, 2008, « L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une socio-didactique du français langue seconde » dans Extramiana Claire, Sibille Jean (Coordinateurs), *Migrations et plurilinguisme en France*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, Didier, Paris, pp. 10-15.

ADAMI Hervé, 2009, *La formation linguistique des migrants*, Clé International, Paris.

ADAMI Hervé, 2011, « Parcours migratoire et intégration langagière », dans Mangiante Jean-Marie (Dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : états des lieux et perspectives*, Artois Presses Université, Arras, p.p.37-54.

ADAMI Hervé, ANDRE Virginie, 2013, « Corpus et apprentissage du Français Langue Intégration », dans *Corpus et apprentissage du français*, Linx, pp.135-158.

ADAMZIK Kirsten, ROOS Eva, 2002, *Biographies langagières*, n° 76, Bulletin vals-asla, bulletin suisse de linguistique appliquée, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel.

AGUILAR Marion, VERDIER Claire, 2009, *DILF A1.1 150 activités*, Clé international, Paris.

ALLIANCE FRANCAISE, 2009, *Référentiel de programmes pour l'alliance française élaborée à partir du cadre européen commun*, Clé international, Paris.

ANGER Béatrice, FLOQUET Jean-Pierre, GRIGORIEFF Jean, 2007, *Alphabétisation pour adultes : lire et écrire*, Trait-d'union, Clé International, Paris.

Bibliographie

ARCHIBALD James, CHISS Jean-Louis (Dir.), 2007, *La langue et l'intégration des immigrants – sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, L'Harmattan, Paris.

ARRIPE Agnes, 2015, La posture du chercheur dans l'observation participante : de la trahison à la culpabilité, dans *ANTROPOLogicas*, n°13, p.p. 48-56.

ATH-MESSAOUD Malek, GILETTE Alain, 1976, *L'immigration algérienne en France*, Éditions Entente.

AUGER Nathalie, 2008, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », dans Castellotti Véronique, Huver Emmanuelle, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, n° 11, pp. 126-137.

AZOUZ Begag, 2005, *Le gone du Chaâba*, série point-virgule, Paris.

B

BARBOT Marie-José, 2000, *Les auto-apprentissages*, Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris.

BARONI Raphaël, GIROUD Anick, 2010, « L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire », *Enjeux 78*, pp. 63-95.

BARONI Raphaël, BEMPORAD Chiara, 2011, « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », *A Contrario 15*, pp. 117-133.

BARONI Raphaël, 2012, « Authentifier la fiction ou généraliser l'autobiographie ? » dans J. Zufferey (Dir.), *L'Autofiction : variations génériques et discursives*, Louvain-la-Neuve, *Academia*, pp. 83-99.

BARONI Raphaël, JEANNERET Thérèse, 2008, « Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage », *Langage et société*, 126, pp. 101-124.

BARONI Raphael, JEANNERET Thérèse, 2009, « Différences et pouvoirs du français – Biographie langagière et construction de genre », dans Huver, E., et Molinié, M. (Dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, pp. 1-8.

BARTHE Marie, CHOVELON Bernadette, 2006, *Cahier d'autonomie : Je lis, j'écris le français*, Presse Universitaire Grenoble, Grenoble.

Bibliographie

BEACCO Jean-Claude, 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe.

BEAUBRUN Frédéric, 2016, « Vers un accompagnement sociobiographique contextualisé du français langue d'intégration en Guadeloupe : retour d'expérience », dans Molinié Muriel (Coordinatrice), *Revue Contextes et Didactiques*, n°8, Université des Antilles-ESPE.

BENBERKANE Brahim, « Comprendre la mutation identitaire d'une femme algérienne en migration en France », dans Molinié Muriel (Coordinatrice), *Revue Contextes et Didactiques*, n°8, Université des Antilles-ESPE.

BERCHOUD Marie-Josèphe, 2005, « « migrant », « immigrant » : questionnement sur nos mots », dans Archibald, J. (Éd.), *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, pp. 39-53.

BERCHOUD Marie-Josèphe, (Dir.), 2013, *L'intime, l'écrit, l'apprendre – des représentations aux parcours d'apprentissage, éclairages singuliers*, *L'Intime et l'apprendre : la question des langues vivantes*, Peter Lang, Berne, pp. 147-168.

BERTAUD Daniel, 1976, *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Rapport CORDES.

BERTAUD Daniel, 1986, « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », dans Desmarais Danielle (Ed.) *Les récits de vie, Théorie, méthode et trajectoires types*, Édition Saint-Martin, Montréal, pp. 21-34.

BERTAUD Daniel, 2001, « La méthode des récits de vie. Définition, propriétés, fonctions », *Recherche en soins infirmiers*, n°64, pp.16-27.

BERTAUD Daniel, 2003, *Les récits de vie*, Nathan Université, Paris.

BERTHIER Nicole, 1998, *Les techniques d'enquêtes*, Armand Colin, Paris.

BERTHOUD Anne-Claude, 2010, « Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme », dans Narcy-Combes Marie-Francoise & Toffoli Denyze (Coordinatrices) *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, Les Cahiers de l'Acedle, vol. 7, n° 1, Université De Lausanne, Suisse, pp. 3-33.

Bibliographie

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2006, « La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses », dans Molinié Muriel & Bishop Marie-France, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise, pp.127-140.

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2008, « Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire », dans Extramiana Claire ; Sibille, Jean (Coordinateurs), *Migrations et plurilinguisme en France*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, Didier, Paris, pp. 16-24.

BENOIT-ABDELKADER Odile, THIEBAUT Anne, 2004, *Savoir-Lire au quotidien*, Paris, Hachette FLE.

BIBAUW Serge, 2010, Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

BISHOP Marie-France, CADET Lucile, 2007, Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? *Les Cahiers Théodile*, 7, pp.7-32.

BILLIEZ Jacqueline et al, 2000, *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble. Rapport ronéoté remis à l'observatoire des pratiques linguistiques*, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.

BLANCHET Philippe, 2000, *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie*. Une approche ethno-sociolinguistique, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

BLANCHET Philippe et COSTE Daniel, (Dir.), 2010, Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, L'Harmattan, Paris.

BLANCHET Philippe, 2010, « Sur quelques parcours de la notion d'« interculturalité » analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle» dans Blanchet Philippe & Coste Daniel, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle ?* L'Harmattan, Paris, pp. 7-27.

BLANCHET, Philippe, 2012, « La contextualisation entre sociolinguistique et socio-didactique : enjeux théoriques et méthodologiques » dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et socio-didactique*, volume 1, Socles, ENS Bouzaréah, Alger, pp.13-20.

Bibliographie

BLANCHET Philippe, BULOT Thierry, 2012, Méthodologie de la recherche en sociolinguistique et socio-didactique du plurilinguisme. [Ressource d'enseignement non publiée].

BLANCHET Philippe, 2012, *La linguistique de terrain : Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Presses Universitaires de Rennes.

BLOCH Maurice, 1995, Mémoire autobiographique et mémoire historique du passé éloigné. Enquête, biographie et cycle de vie, 2, pp. 59-76.

BOUVET Catherine, FALAIZE Benoit, FEDERINI Fabienne, FREYNET Pierre, 1995, *L'illettrisme : une question d'actualité*, Hachette éducation, Collection pédagogies pour demain, Paris.

BOURDIEU Pierre, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie Kabyle*, Droz, Genève –Paris.

BOURDIEU Pierre, 1986, L'illusion biographique dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, L'illusion biographique, volume 62, pp. 69-72.

BOUOUD Ahmed, 2016, « La socio-didactique des représentations linguistiques de la langue amazighe », *Faits de la langue et société*, n°2, Casablanca, pp.75-93.

BOURDIEU Pierre, (Dir.), 1993, *France Parle, La misère du monde*, Seuil, Paris.

BOYER Henri, 1997, *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues*, L'Harmattan, Paris.

BOYZON-FRADET Danielle, CHISS Jean-Louis, 1997, *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Nathan pédagogie, Paris.

BRETEGNIER Aude, 2007, *Langues et insertions : recherches, interventions et réflexivité*, Collection « Espaces discursifs », L'Harmattan, Paris.

BRETEGNIER Aude, 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion. Ouverture d'un champ de recherche-intervention », dans Castellotti Véronique, Huver Emmanuelle, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, n° 11, pp. 70-80.

BRETEGNIER Aude, 2009, « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche intervention alter-réflexive », dans Molinié Muriel & Huver Emanuelle (Coord.), *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne.

Bibliographie

BRULEY-MESZAROS Cécile, 2008, « La réalité des pratiques de classe en milieu associatif », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 3, pp. 41-66.

BUFFARD-MORET Brigitte, 2009, *Introduction à la stylistique*, Armand Colin, Paris.

BURRICK Delphine, 2010, « Une épistémologie du récit de vie », *Recherches qualitatives, Recherche qualitative et temporalité*, hors-série, n°8, pp. 7-36.

BUSER Pierre, 1999, *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Odile Jacob, Paris.

C

CANDELIER Michel. (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », dans Nancy-Combes Marie-Francoise & Toffoli Denyze (Coordinatrices), *Recherches en didactique des langues, L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Les Cahiers de l'Acedle, vol. 5, n° 1, pp. 65-90.

CARLO Catherine, 2006, « Le journal de bord en didactique du FLE : réflexivité composite et apprentissage », dans Muriel Molinié (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, le Français dans le monde. Recherches et applications, n°39, Paris, p.p.67-74.

CASTELLOTTI Véronique, (Dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Coll. Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.

CASTELLOTTI Véronique, 2006a, « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio européen des Langues pour le collège », dans Molinié Muriel (Dir.), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, pp. 69-82.

CASTELLOTTI Véronique, 2006 b, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives, *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, recherches en didactique des langues, pp. 115-134.

CASTELLOTTI Véronique ; HUVER Emmanuelle (Dir), 2008), « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Revue de sociolinguistique*, n° 11.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans Molinié Muriel (Dir.), *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF, Cergy, pp. 45-85.

CASTELLOTTI Véronique, 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre », dans Nancy-Combes Marie-Francoise & Toffoli Denyze (Coordinatrices) *Notions en questions*

Bibliographie

en didactique des langues – Les plurilinguismes, Les Cahiers de l'Acedle, vol. 7, n° 1, Université De Lausanne, Suisse, pp. 181-207.

CAUSA Mariella, GALLIGANI Stéphanie, VLAD Monica, 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Riveneuve, Paris.

CHAMPION François, 2004, *Le mot et ses indices – rôle du lexique dans l'interaction avec des adultes migrants en situation professionnelle*, Paris X Nanterre, Sciences du langage, Thèse de doctorat soutenue sous la direction de Remy Porquier.

CHAMPION François, 2009, *Parole de migrant : le mot et ses indices*, L'Harmattan, Paris.

CLERC Stéphanie, RISPAIL Marielle, 2009, « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elle de pair ? » dans ARREGUI BARRAGAN Natalia et ALBERDI URQUIZI Carmen, *Les langues entre elle dans les usages et contextes éducatifs en Europe (XVIe et XXe siècles)*, Revues.org, n°43, pp. 225-242.

COSTA-LASCOUX Jacqueline, 1989, *De l'immigré au citoyen* », collection « Notes et études documentaires », La documentation française, Paris.

COSTE Daniel, 2008, « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », dans Narcy-Combes Marie-Francoise & Toffoli Denyze (Coordinatrices), *Recherches en didactique des langues, L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Les Cahiers de l'Acedle, vol. 5, n° 1, pp.91-107.

COSTE Daniel, MOORE Danielle, ZARATE Geneviève, 2009a, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

CORTIER Claude, 2009, « Propositions socio-didactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi /plurilingue et projets interlinguistiques », dans RAUS Rachele (Coordinatrice), *Rencontre des langues et politique linguistique*, Synergies Italie, n°5, pp. 109-118.

COSTE Daniel, MOORE Danielle, ZARATE Geneviève, 2009b, « La compétence plurilingue et pluriculturelle », version révisée de 1997, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg (www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_fr.doc).

CHISS Jean-Louis, 2008, *Immigration, Ecole et didactique du français*, Langues et Didactique, Didier, Paris.

Bibliographie

CHISS Jean-Louis, 2008, « Le français, les langues et les cultures dans les contextes d'immigration », dans CHISS, Jean-Louis (directeur), *Immigration, Ecole et didactique du français, Langues et Didactique*, Didier, Paris, pp. 1-22.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Le Cadre Européen Commun de références pour les langues*, Didier, Paris.

COURTES Joseph, 2007, *La sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin, Paris.

CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.

D

DABENE Louise, BILLIEZ Jacqueline, 1987, Le parler des jeunes issus de l'immigration, dans Vermes Geneviève & Boutet Josiane (Eds.), *France, pays multilingue*, Volume II, L'harmattan, 1987.

DABENE Louise, 1990, Pour une didactique de la variation, dans Dabène Louise et alii (auteurs), *Variations et rituels dans la classe de langue*, Credif-Didier.

DABENE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

DAMASIO Antonio, 1999, *Le sentiment même de soi*, Odile Jacob, Paris.

DEFAYS Jean-Marc, 2003, *Le français langue étrangère et seconde*, Mardaga, Belgique.

DE KEYZER Danielle, 1999, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : pour les apprenants illettrés débutant*, outil de formation, Retz, Paris.

DEMARI Jean-Claude, 2005, « Avec les classes de débutants », *Le français dans le monde*, n° 339, pp. 40-54.

DEMAIZIÈRE Françoise, NARCY-COMBES Jean-Paul, 2007, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », dans Montagne-Macaire Dominique (Coordinatrice), *Notions en question : méthodologie de recherche en didactique des langues*, Les cahiers de l'Acedle, n° 4, p.p. 1-20.

DELORY-MOMBERGER Christine, 2003, *Biographie et éducation, figures de l'individu projet*, Éditions Economica, collection Anthropos, Paris.

DELORY-MOMBERGER Christine, 2005, *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Éditions Economica, Paris.

Bibliographie

DEPREZ, Christine, 2008, « La transmission des langues d'immigration dans l'enquête sur l'histoire familiale annexée au recensement de 1999 », dans Extramiana Claire ; Sibille, Jean (Coordinateurs), Migrations et plurilinguisme en France, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, Didier, Paris, pp. 34-42.

DEPREZ, Catherine, 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Crédif Essais, Didier, Paris.

DEPREZ, Catherine, 2006, « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », Figure 1, Le Français dans le monde, Clé International, pp. 31-41.

ROBILLARD, Didier (de), 2007, « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition régulier/séculier », dans A. Bretegnier (éd.), *Langues et insertions*, Recherches, interventions, réflexivité, Coll. Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris, pp. 119-134.

DEWITTE Philippe, 2001, *Vie associative, action citoyenne*, n°1229, Hommes et migrations, Paris.

DIANA-LEE Simon, MAIRE SANDOZ Marie-Odile, 2008, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Études de linguistique appliquée*, n° 151, pp. 265-276.

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2005, *Niveau A.1 pour le français : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Didier, Paris.

DOMPMARTIN-NORMAND Chantal, 2016, « Écrivains plurilingues et étudiants de FLE ». *Carnets : revue électronique d'études françaises*, Série II, n° 7, mai, pp. 234-250.

DORE Louise, MICHAUD Nathalie, MUKARUGAGI Libérata, 2002, *Le Portfolio : évaluer pour apprendre*, Chenelière Didactique.

DURAND Robert, 1996, *Histoire des centres sociaux : du voisinage à la citoyenneté*, Syros.

E

ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard, Paris.

ÉTIENNE Sophie, 2004, *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du Français langue étrangère : la formation de base, didactologie des langues-cultures* Thèse de doctorat soutenue, sous la direction de Madame Chantal Forestal.

ÉTIENNE Sophie, 2005, « Une autre idée de l'enseignement du français aux adultes », dans *L'immigration en France*, Le français dans le monde, n°339, Clé International, pp. 26-29.

Bibliographie

ÉTIENNE Sophie, 2008a, « Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? La dynamique des approches pédagogiques dans des contextes mouvants », dans Extramiana, Claire ; Sibille, Jean (Coordinateurs), *Migrations et plurilinguisme en France*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, Editions Didier, Paris, pp. 25-31.

ÉTIENNE Sophie, 2008b, *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A.1, Pour la classe de langue*, Paris, Didier.

EXTRAMIANA Claire, SIBILLE Jean, 2008, *Migrations et plurilinguisme en France*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, Didier, Paris.

F

FEUSSI Valentin, 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend...Penser-Agir-Construire son français en contexte plurilingue-le cas du Douala au Cameroun*, espaces discursifs, l'Harmattan, Paris.

FILHON, Alexandra, 2008, « Plurilinguisme et difficultés en français à l'écrit, Bilan méthodologique », dans EXTRAMIANA, Claire ; SIBILLE, Jean (Coordinateurs), *Migrations et plurilinguisme en France*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, Paris, Editions Didier, pp. 101-107.

FILLOL Véronique, 2016, « Les (auto) biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche socio-didactique », dans Molinié Muriel (Coordinatrice), *Revue Contextes et Didactiques*, n°8, Université des Antilles-ESPE.

FOUQUET Thierry, 2006, « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique », dans M. Molinié & M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université Cergy-Pontoise, pp. 105-126.

FROMILHAGUE Catherine, 1995, *Les figures de style*, Lettres 128, Edition Nathan, Paris.

G

GALLIANI Stéphanie, 2003, « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx*, n°49, p.p. 141-152.

GALLIGANI Stéphanie, (Dir.), 2009, « La langue de l'école comme facteur d'intégration des nouveaux arrivants : cas des enfants de travailleurs migrants temporaires », *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, Paris, p.p. 149-166.

Bibliographie

GEFFROY Marie-Thérèse, 2002, *Lutter contre l'illettrisme : rapport à la Ministre de L'emploi et de la solidarité et à la secrétaire d'état à la formation professionnelle*, la documentation française.

GEFFROY Marie-Thérèse, GRASSET-MOREL Valérie, 2003, *L'illettrisme : mieux comprendre pour mieux agir*, collection les essentiels, Editions Milan.

GLOAGUEN-VERNET Nolwenn, 2009, *Enseigner le français aux migrants*, Hachette FLE, Collection F, Paris.

GOULLIER Francis, 2005, *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*, Didier, Paris.

GUIONNET Christine, RETIF Sophie (Dir.), 2015, *Exploiter les difficultés méthodologiques : Une ressource pour l'analyse en sciences sociales*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

GUICHON Nicolas, 2007, « Récits de soi en formation : L'écriture réflexive dans la formation didactique des enseignants », Juin 2007, Tours, pp. 136-145, disponible sur : <hal-00355869>

GUYOT Jean, PADRUN Ruth, DAUPHINET Evelyne, 1977, *Des femmes immigrées parlent*, l'Harmattan, Paris.

H

HAISSAT Sébastien, 2006, « La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement », *Interrogations*, n° 3, Revue pluridisciplinaire en Sciences de l'homme et de la société.

HOLEC Henri, CEMBALO Michel, 1973, « Les langues aux adultes pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 1-11.

HOLEC Henri, 1979, « Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, p.p. 49-64.

HOLEC Henri, 1990, « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 75-87.

HOLEC Henri, 1999, « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, n° 24, p.p. 91-110.

HUVER Emmanuelle, MOLINIE Muriel, (Dir.), 2009, « Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue », dans Molinié Muriel & Huver Emmanuelle (Coord.), *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, pp. 9-15.

HUVER Emmanuelle, GIRARDEAU Bruno, 2011, « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de « praticien réflexif » ? », dans

Bibliographie

Molinié Muriel & Huver Emmanuelle (Coord.), Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, pp. 131-146.

I

IGLESIS Thomas, VERDIER, Claire, 2009, *Méthode de français pour migrant*, Trait d'union, Clé International, Paris.

J

JACQUEMIN Françoise, 2003, *Projet éducatif, territoires et habitants*, hors-série n°7, Sceren.

JOLIVET Violaine, 2007, « La notion de trajectoire en géographie, une clé pour analyser les mobilités ? Regard croisé sur des trajectoires caribéennes », *EchoGéo*, n° 2, mis en ligne le 01 septembre 2007.

JUAN Salvador, 1999, *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris.

K

KAUFMANN Jean-Claude, 2004, *L'entretien compréhensif*, collection 128, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1996, *La conversation*, Seuil, Paris.

KILANGA MUSINDE Julien, 2006, « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », Muriel Molinié (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°39, Paris, pp. 123-136.

KILANGA MUSINDE Julien, 2009, *Langue française en francophonies : Pratiques et réflexions*, l'Harmattan, Paris.

KILANGA MUSINDE Julien, 2014, *Edition et Enseignement des littératures francophones*, Collection itinéraires francophones, Riveneuve, Paris.

KHELIL Mohand, 1979, *L'exil kabyle*, L'Harmattan, Paris.

KHELLIL Mohand, 1991, *L'intégration des Maghrébins en France*, PUF, Paris.

KORKUT Ece, ONURSAL Irem, 2009, *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*, Paris, l'Harmattan.

L

LAINE Alex, 1998, *Faire de sa vie toute une histoire*, Éditions Desclée de Brouwer.

LAINE Alex, 2007, *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.

Bibliographie

- LAINE Alex, 2008, « L'approche « Roman familial et trajectoire sociale » », dans Gaulejac Vincent (de), & Legrand Michel (Éd), *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle*, Erès, Ramonville Sainte-Agne, p.p. 149-168.
- LAMBERT Patricia, BILLIEZ Jacqueline, 2005, « Mobilité spatiale : Dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », dans *Mobilités et contact de langues*, l'harmattan, Paris.
- LANKHORST Marina, 2011, « Démarche portfolio et identité professionnelle : les escales déterminantes », dans M. Molinié (dir), *Démarches portfolios en didactique des langues et des cultures, enjeux de formation pour la recherche-action*, Encrages-Belles Lettres, Amiens, CRTF, pp.56-78.
- LAUNAY Catherine, 2006, *Former en français langue seconde : vers une pédagogie active*, L'harmattan, Paris.
- LE BAIL Jean-Michel, 2007, *L'accompagnement à la scolarité*, Sceren, CRDP Académie d'Amiens.
- LECONTE Fabienne, MORTAMET Clara, 2008, « Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes », dans Castellotti Véronique, Huver Emmanuelle, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, n° 11, pp. 54-69.
- LEJEUNE Philippe, 1971, *L'autobiographie en France*, Armand Colin, Paris.
- LEJEUNE Philippe, 1975, *Le pacte autobiographique*, Editions Seuil, collection Poétique, Paris.
- LEJEUNE Philippe, 1980, *Je est un autre : l'autobiographie, de la littérature aux médias*, Seuil, Paris.
- LE GAL Damien, 2011, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche socio-didactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Thèse de doctorat soutenue, Sociolinguistique, Université de Rennes 2, dirigée par Philippe Blanchet.
- LE GAL Damien, 2012, « Une approche socio-didactique pour des curricula adaptés », dans LI Keyong, PU Zhihong, FU Rong et RICHER Jean-Jacques, *Curriculum et évaluation, Synergies Chine*, n°7, Gerflint, pp. 35-42.
- LE GAL Damien, VILPOUX Claire, 2012, « La socio-didactique comme didactique de l'intervention », dans SUAREZ ORTEGA Rodolfo (Ed.) *Matices en Lenguas extranjerias*, Revista Electronica, n°6, pp. 107-118.

Bibliographie

LE GRAND Jean-Louis, 2000, « Définir les histoires de vie. Sus et insus définitionnels », *Revue internationale de psychosociologie*, volume 6, n°14, pp. 29-46.

LE GRAND Jean-Louis, COULON, Marie-Jo, 2000, *Histoires de vie collective et éducation populaire*, l'Harmattan, Paris.

LE GRAND Jean-Louis, PINEAU Gaston, JOBERT Guy, 1989, « Glossaire commenté », Les histoires de vie, Tome II, Éditions l'Harmattan, Paris.

LEGRAND Michel, 1993, *L'approche biographique : théorie, clinique*, Éditions Presses Internationales, Paris.

LEGRAND Michel, 2004, « L'histoire de vie entre sens et non-sens », *Horizons philosophiques*, 15(1), pp. 1-15.

LEPOUTRE David, CANNOODT Isabelle, 2005, *Les souvenirs de familles d'immigrées*, Odile Jacob, Paris.

LEVESQUE Jean-Louis, 2003, « Il était une fois... le récit de vie », dans LEAHEY Jean & YELLE Céline (Éds), *Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier*, L'Harmattan, Paris, pp. 71-86.

LÉVY Danielle 2008, « Introduction : soi et les langues », dans ZARATE Geneviève, LEVY Danielle & KRAMSCH Claire (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 69-81.

LITTLE David, 2003, *Mise en œuvre du Portfolio européen des langues : neuf exemples, division des politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

LIU Michel, 1992, « Présentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats », *Revue internationale de systémique*, vol. 6, n° 4, pp. 293-311.

LIU Michel, 1997, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, l'Harmattan, Paris.

LUDI Georges, PY Bernard, (2003 [1986]), *Etre bilingue*, 3^{ème} édition, Peter Lang, Paris.

M

MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle, SPAETH Valérie, 2008, *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve, Paris.

MASSOL Jean-François, 2008, « Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? », *Recherches & Travaux*, 73, Grenoble : ELLUG, pp. 5-16.

MATHIS Noëlle, 2016, « Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture ». *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, n° 7, mai, pp. 251-267.

Bibliographie

- MAZIZ Linda, 2012, « Apprentissage du français aux migrants : Les associations et l'Etat ne parlent pas la même langue », dans *Lien social : l'actualité sociale autrement*, n°1082, pp. 8-20.
- MEIRIEU Philippe, 1987, *Apprendre, oui mais comment ?* ESF, Paris.
- GARRIGOU-LAGRANGE Madeleine, THERY Henri, 1966, *Equiper et animer la vie sociale*, Institut culture et promotion, Editions du Centurion.
- MENGUELLAT Hakim, 2012, « Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues », *Pays Riverains du Mékong*, Synergies, n°4, pp. 153-169.
- MOLINIÉ Muriel, BISHOP Marie-France, 2006a, *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, CERTF.
- MOLINIÉ Muriel, 2006b, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles » dans Muriel Molinié (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, le Français dans le monde. Recherches et applications, n°39, Paris, pp. 6-10.
- MOLINIÉ Muriel, 2006c, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation », dans Muriel Molinié (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, le Français dans le monde. Recherches et applications, n°39, Paris, pp. 171-189.
- MOLINIE Muriel, 2009, « Approche biographique et sciences humaines : l'acquisition des langues comme processus de formation de l'identité plurilingue/pluriculturelle », *Revue Japonaise de didactique du français*, société Japonaise de didactique du français, volume 4, n°1, pp. 38-53.
- MOLINIE Muriel, (Dir.), 2010, *Démarches portfolios en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche-action*, CERTF, Cergy-Pontoise.
- MOLINIE Muriel, 2011, « Une approche socio-discursive des figures de l'identité », dans Huver Emmanuelle (Coordinatrice), *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n° 4, pp. 64-82.
- MOLINIE Muriel (Coordinatrice), 2016, *Accompagnement sociobiographique en contexte post-colonial : plurilinguisme, Emancipation, Formation*, Revue Contextes et Didactiques, n°8, Université des Antilles-ESPE.
- MONDADA Lorenza, 2004, « Le plurilinguisme au travail. La constitution de formats de participation », Revue Babylonia, n°4.

Bibliographie

MONTAGNE-MACAIRE Dominique, 2007, « Didactique des langues et recherche-action », dans Montagne-Macaire Dominique (Coordinatrice), *Notions en question : méthodologie de recherche en didactique des langues*, Les cahiers de l'Acedle, n° 4, pp. 93-120.

MOORE Danièle & al, 2001, *Les représentations des langues et de leurs apprentissages*, Didier, Paris.

MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguisme et école*, Langues et apprentissage des langues, Didier.

MOORE Danièle, CASTELLOTTI Véronique (Dir.), 2008, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Berne.

MOURLHON-DALLIES Florence, DE FERRARI Mariella, 2007, « La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants ? », dans Bretegnier Aude, *Langues et insertions : recherches, interventions et réflexivité*, L'Harmattan, pp. 105-115.

MOREAU Gérard, 2011, « L'intégration des immigrés et l'école », dans POINSOT Marie (rédactrice en chef), *L'intégration*, Hommes et migrations, n°1294, Paris, pp. 48-58.

MOZZO-COUNIL Françoise, 1994, *Les femmes maghrébines en France : "Mon pays c'est ici, mon pays c'est là-bas"*, Chroniques Sociales, Lyon.

MUCCHIELLI Alex, 1995, *Psychologie de la communication*, Presses Universitaires de France, Paris.

MUCCHIELLI Alex, 2009, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.

MULLER Catherine, 2014a, « La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES » dans Bigot Violaine, Bretegnier Aude & Vasseur Marité (Dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 213-220.

MULLER Catherine, 2014b, « Ecrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants » dans *Le français d'Aujourd'hui*, n°184, pp. 1-6.

N

NARCY-COMBES Jean-Paul, 2001, « La recherche-action en didactiques des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI n°2, pp. 40-51.

NIEWIADOMSKI Christophe, 2010, « L'approche biographique de l'écriture », *Recherche et formation*, 63, mis en ligne le 01 mars 2012.

Bibliographie

NORTH Xavier, 2008, « Préface », dans EXTRAMIANA, Claire ; SIBILLE, Jean (Coordinateurs), Migrations et plurilinguisme en France, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, Editions Didier, Paris, pp. 5-8.

NOSSIK Sandra, 2011, « Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle, dans *Varia Corpus*, 10, p.p.119-135.

O

OBIN Jean-Pierre, OBIN-COULON Annette, 1999, Immigration et intégration, Hachette Education, questions d'éducation, Paris.

P

PEIGNÉ Cécile, 2008, « Solliciter pour mieux s'intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants », dans CASTELLOTTI Véronique, HUVER Emmanuelle, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, n° 11, p.p. 100-125.

PETEK Gaye, (Dir.), 2006, « Accueillir autrement », n° 1261, Hommes et migrations.

PETEK Gaye, SEKSIG, Alain, 2011, « Introduction : Lectures de rapports du HCI », dans POINSOT Marie (Rédactrice en chef), *L'intégration*, Hommes et migrations, n°1294, Paris, pp. 6-7.

PERREGAUX Christiane, 2002, « Auto-biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », dans ADAMZIK Kirsten, ROOS Eva, *Biographies langagières*, n° 76, Bulletin vals-asla, bulletin suisse de linguistique appliquée, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, pp. 81-94.

PERREGAUX Christiane, 2006, « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », dans Muriel Molinié (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, le Français dans le monde. Recherches et applications, n°39, Paris, pp.26-34.

PINEAU Gaston, 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Edilig, Paris-Montréal, St Martin.

PINEAU Gaston, JOBERT Guy, 1989, *Histoires de vie*, 2 tomes, L'Harmattan, Paris.

PINEAU Gaston (Coord.), 1998, *Accompagnements et histoires de vie*, L'Harmattan, Paris.

PINEAU Gaston, 2002, *Les histoires de vie*, PUF, Paris.

PINEAU Gaston, LE GRAND Jean-Louis, 2002, *Les histoires de vie. Que sais-je ?*, n° 2760 PUF, Paris.

Bibliographie

PINEAU Gaston, 2005, « Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle », sciELO.

POGGI Marie-Paule, BRIERE Fabienne, 2015, « L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique », ELLIAD, Université Franche-Comté, p.p.90-114.

POINSOT Marie, 2011, « La fabrique du citoyen » dans POINSOT Marie (rédactrice en chef), *L'intégration*, Hommes et migrations, n°1294, Paris, pp. 1-7

POISSANT Hélène, 1984, *L'alphabétisation métacognitions et intervention*, pratiques pédagogiques, De Boeck Université.

PREVOST Hervé, 1994, *L'individualisation de la formation*, Chronique Sociale, l'essentiel. **Q**

QUIVY Raymond, CAMPENDHOUDT Luc Van, 1995, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Dunod, Paris.

R

RAPPORT D'ASSEMBLEE, 2008, *Rapport d'activité de la Fédération du Rhône : assemblée générale des centres sociaux du Rhône*, Bilan territorial de la plateforme linguistique de Saint-Priest 2008.

RAYNAL Marie, (Ed), 2007, « La communauté éducative », n°150, Ville, Ecole, *Intégration*, SCÉRÉN, Diversité.

RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*, Thèse de doctorat soutenue, Sociolinguistique, Université de Rennes 2, codirigée par Philippe Blanchet et Patricia Lamarre.

RICHTERICH René, CHANCEREL Jean-Louis, 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes, Conseil de l'Europe, Didier Hatier, Paris

RISPAIL, Marielle, 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, Thèse soutenue à l'université de Grenoble 3.

RISPAIL, Marielle, 2004, « Pour une socio-didactique des interactions langagières et contacts de cultures dans la classe, en français langue d'enseignement : étude comparative »,

Bibliographie

Bibliothèque virtuelle du réseau SDL, site du réseau sociolinguistique et dynamiques des langues de l'Agence Universitaire de la francophonie.

RISPAIL Marielle, 2012, « Interroger la socio-didactique : faux-semblants, résistances et orientations », dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et socio-didactique*, volume 1, Socles, ENS Bouzaréah, Alger, pp.75-102.

RIVIERE Véronique, 2012, « Regards socio-didactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion », dans GUERNIER Marie-Cécile et RIVIERE Véronique (Dir.), *Pratiques de formation à la lecture-écriture des adultes en parcours d'insertion*, Lidil, n°45, pp.163-176.

ROUXEL Annie, 2006, « Genres autobiographiques et genres réflexifs », dans M. Molinié & M.-F. Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, Centre de Recherche Texte/Histoire, Université de Cergy, coll. Encrage, Les Belles Lettres, pp. 17-32.

S

SAROT Adeline, 2016, « L'illettrisme : conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ? », dans Molinié Muriel (Coordinatrice), *Revue Contextes et Didactiques*, n°8, Université des Antilles-ESPE.

SAYAD Abdelmalek, 1975, « « El Ghorba » : le mécanisme de la reproduction de l'émigration », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 1, n°2, pp. 50-66.

SAYAD Abdelmalek, 1977, « Les trois âges de l'émigration algérienne en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 15, n°1, pp. 50-79.

SAYAD Abdelmalek, 1999, *La double absence*, collection Liber, Éditions du Seuil, Paris.

SCHNAPPER Dominique, 1991, *La France de l'intégration : sociologie de la nation en 1990*, Éditions Gallimard.

SCHNAPPER Dominique, 1992, *L'Europe des immigrés : un essai sur les politiques d'immigrations*, Édition François Bourin, Paris.

SCHNAPPER Dominique, 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Folio actuel, Paris.

SHEILS Joseph, (Chef de la section de langues vivantes, conseil de l'Europe), 1998, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial hachette, EDICEF.

Bibliographie

SIMON Diana-Lee, THAMIN Nathalie, 2009, « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières », dans Molinié Muriel & Huver Emmanuelle (Coord.), Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, pp. 15-34.

STERCQ Catherine, 1994, *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*, De Boeck Université.

STRATILAKI Sofia, BONO Mariana, 2006, « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, recherches en didactique des langues, pp. 37-55.

SCHNAPPER Dominique, 2011, « L'utopie démocratique de l'égalité, choisir entre deux politiques : la lutte contre les discriminations ou la représentation de groupes particuliers », dans POINSOT Marie (rédactrice en chef), *L'intégration*, Hommes et migrations, n°1294, Paris, pp. 24-28.

T

TAUVEL Jean-Paul, (Ed), 1992, *Les travailleurs sociaux et les populations immigrées*, n°88, Migrant-Formation.

TAGLIANTE Christine, 2005, *L'évaluation et le Cadre Européen commun*, Clé International, Paris.

THAMIN Nathalie, 2007, Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

THAMIN Nathalie, SIMON, Diana-Lee, 2011, « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières » dans Molinié Muriel & Huver Emmanuelle (Coord.), Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, pp. 15-33.

THAMIN Nathalie, 2011, « Recompositions identitaires de sujets plurilingues », dans Molinié Muriel & Huver Emmanuelle (Coord.), Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, pp. 83-100.

Bibliographie

- TEMIME Émile, 1999, *France, terre d'immigration*, Découvertes Gallimard Histoire, Paris.
- THOMAS William. ; ZNANIECKI Florian, 1998, *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant*, Nathan, Paris.
- TOMASINI Delphine, 2010, « Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale : une prise en compte fondamentale », dans *Babylonia*, volume n°18, n°1, pp. 35-40.
- TRAVERSO Véronique, 2007, *L'analyse des conversations*, Armand Colin, collection 128.
- TRIBALAT Michel, 2011, « La France sait-elle encore intégrer ses immigrés ? », dans POINSOT Marie (rédactrice en chef), *L'intégration*, Hommes et migrations, n°1294, Paris, pp. 60-66.
- TUPIN Frédéric, WHARTON Sylvie, 2009, « Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation », dans ELOY Jean Michel, PIEROZAK Isabelle(Coor), 5^{ème} colloque international du RFS, « Intervenir : appliquer, s'impliquer ? », L'harmattan, pp.73-78.
- U**
- UNIVERSITE D'ÉTÉ Nice, 1992, *Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français*, Hors-série, Migrant-Formation.
- V**
- VAN DEN AVENNE Cécile, 2004. *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants entre le mali et Marseille*, Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris.
- VERBUNT Gilles, 2006, *Apprendre et enseigner le français en France*, l'Harmattan, Paris.
- VERNETTO Gabriella, 2005a, « Le Portfolio au service du plurilinguisme », *Cahiers pédagogique*, n° 437, pp. 35-37.
- VERNETTO Gabriella, 2005b, « L'expérimentation du Portfolio en Vallée d'Aoste : bilan d'étape », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 19, pp. 21-25.
- VICHER Anne, 2007, « Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants », dans ARCHIBALD James, CHISS Jean-Louis, *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques*, didactique, L'Harmattan, Paris, pp. 271-284.

Bibliographie

VICHER Anne (Coord.), 2013, *Référentiel Français Langue Intégration (FLI), direction de l'Accueil de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC)*, Ecrimed,

VILLERS (de) Guy, 1996, « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention », Dans Desmarais Danie (Éd), *Pratiques des histoires de vie; au carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention*, L'Harmattan, Paris, pp. 107-134.

VILLERS (de) Guy, 2006, *Le récit de vie, une démarche autobiographique d'émancipation. Atelier de pédagogie sociale. Le Grain.*

W

WAGNER Serge, 1984, « La lecture, l'écriture et l'alphabétisation », dans *Alpha 84*, Ministère de l'Éducation, Québec.

WIHTOL DE WENDEN Catherine, 2011, « L'intégration en France à la lumière de deux rapports du Haut Conseil à l'Intégration », dans POINSOT Marie (rédactrice en chef), *L'intégration*, Hommes et migrations, n°1294, Paris, pp. 18-23.

Z

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Didier, Crédif-Essais, Paris.

ZEITER Anne-Christel, 2016, « Imaginaire colonial, empowerment et appropriation d'une langue seconde, dans Molinié Muriel (Coordinatrice), *Revue Contextes et Didactiques*, n°8, Université des Antilles-ESPE.

Sitographie

- SITE DE L'AEFTI : <http://www.aefti.fr/>
- SITE DU CEFI : <http://www.cefi-formation.fr>
- SITE DES CENTRES SOCIAUX ET SOCIOCULTURELS: <http://www.centres-sociaux.fr/>
- SITE DAILYMOTION: <http://www.dailymotion.com/cscstgenis>
- SITE EFI LANGUES : <http://www.efilangue.com/fr/qui-sommes-nous-29.html?PHPSESSID=75f2cc4963537234b44e972f7b3b62aa>
- SITE DE LA FEDERATION DES CENTRES SOCIAUX ET SOCIOCULTURELS : www.centres-sociaux-rhone.com/accueil_p.htm
- SITE INSEE : <http://www.insee.fr/fr/>
- SITE DE LEGIFRANCE (service public de la diffusion du droit), <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- SITE MEDIAPART : <https://www.mediapart.fr/>
- SITE MEMOIRES VIVES CENTRES SOCIAUX : <http://memoiresvives.centres-sociaux.fr/>
- SITE DU MINISTERE DE L'INTERIEUR, <http://www.interieur.gouv.fr/>
- SITE DU SENAT : <http://www.senat.fr/>
- SITE DU SYSTEME D'ECHANGES EN RHONE-ALPES DES CENTRES SOCIAUX : <http://www.seracs.org>
- SITE DE LA VILLE DE VAULX-EN-VELIN : www.vaulxfilmcourt.

Index des auteurs

A

ADAMI, H: 27, 30, 31, 42, 43, 56, 118, 166, 174, 229, 237, 267, 270, 279, 312, 335.

AGUILAR, M: 208, 217, 312, 335.

ANDRE, V: 43, 56, 312, 335.

ARCHIBALD, J: 166, 312, 313, 314, 333, 335.

AUBOUIN, M: 64, 335.

AUGER, N: 278,313,335.

AZOUZ, B: 233, 313, 335.

B

BARBOT, M-J: 178, 268, 313, 335.

BARONI, R: 166, 288, 289, 313, 335.

BENBERKANE, B: 300, 314, 335.

BENRABIA, F: 48, 49, 335.

BERTAUX, D: 105, 110, 112, 167, 287, 314, 335.

BERTHOUD, A-C: 26, 314, 335.

BILLIEZ, J: 315, 319, 324, 335.

BISHOP, M-F: 166, 311, 315, 321, 326, 330, 335.

BLANCHET, P : 15, 16, 21, 78, 166, 173, 175, 176, 177, 276, 292, 294, 296, 301, 315, 316, 324, 329, 335.

BONO, M : 284, 331, 335.

BOURDIEU, P : 13, 103, 316, 335.

BRETEGNIER, A : 162,166, 275, 278, 288, 293, 295, 296, 303, 316, 320, 327, 335.

BRIERE, F: 224, 329, 335.

BULOT, T: 16, 21, 166, 173, 175, 176, 177, 301, 316, 335.

BURRICK, D: 21, 107, 110, 112, 288, 317, 335.

C

CASTELLOTTI, V: 166, 177, 275, 277, 278, 279, 289, 290, 294, 313, 316, 317, 324, 327, 328, 335.

CHANCEREL, J-L: 115, 329, 336.

CHAMPION, F: 34, 35, 318,336.

CHISS, J-L: 31, 166, 261, 313, 316, 319, 333,336.

CLERC, S: 14, 166, 311, 318,336.

CUQ, J-P: 114, 319, 336.

COSTA-LASCOUX, J: 81, 83, 166, 318,336.

COSTE, D: 14, 24, 166, 275, 294, 315, 318, 336.

D

DABENE, L : 166, 319, 336.

DAMASIO, A : 10, 298, 319,336.

DE FERRARI, M : 229, 327,336.

DELORY-MOMBERGER, C : 110, 111, 319, 320,336.

DEPREZ, C : 104, 244, 320,336.

DOMPMARTIN-NORMAND, C : 174, 273, 288, 320,336.

DURAND, R : 35, 123, 124, 126, 127, 129, 320,336.

E

ETIENNE, S : 30, 34, 42, 71, 320,336.

ELIAS, N : 10, 285, 286, 320,336.

F

FEUSSI, V : 175, 321,336.

FILLOL, V : 240, 305, 321,336.

FRANCESHINI, R : 104,336.

G

GARRIGOU-LAGRANGE, M : 130, 326,336.

GATTEGNO, C : 121, 137, 147, 171, 225, 226,336.

GLOAGUEN-VERNET, N : 71, 322,336.

GOI, C: 63, 256, 284, 303,336.

GUICHON, N: 290, 322,336.

GUYOT, J: 214, 322,336.

H

HAISSAT, S: 22, 322,337.

HOLEC, H: 297, 322,337.

HUVER, E: 313, 316, 317, 323, 324, 326, 328, 331, 332,337.

J

JOBERT, G: 111, 325, 328,337.

K

KAUFMANN, J-L: 173, 180, 181, 323,337.

KERBAT-ORECCHIONI, C: 181, 323,337.

KILANGA MUSINDE, J : 117, 166, 283, 302, 306, 323,337.

L

LANKHORST, M : 274, 324,337.

LAMBERT, P : 104, 324,337.

LAVOISIER, A L : 106,337.

LE GAL, D : 18, 107, 166, 167, 172, 324,325, 337.

LE GRAND, J-L : 20, 106, 107, 110, 111, 325, 329, 337.

LEGRAND, M : 21, 324, 325,337.

LEJEUNE, P : 106, 111, 324,337.

LEPOUTRE, D : 288, 325,337.

LIPIETZ, H: 29, 72, 96,337.

LIU, M: 172, 308,325, 337.

LUDI, G: 104, 325,337.

M

MASSOL, J-F : 273, 326,337.

MAZIZ, L : 47, 48, 326,337.

MENUCCI, P : 39, 72, 88, 93, 96,337.

MEIRIEU, P : 263, 326,337.

MICHELE, M : 109,337.

MOLINIE, M : 17,111, 112, 118, 158, 273, 281, 282, 290, 323, 326,337.

MONTAGNE-MACAIRE, D : 166, 167, 307, 308, 310, 319, 327,337.

MOORE, D: 14, 24, 166, 177, 275, 290, 294, 317, 318, 325, 327, 338.

MOURLHON-DALLIES, F: 229, 327, 338.

MUCCHIELLI, A: 169, 175, 309, 327, 338.

N

NARCY-COMBES, M-F: 10, 286, 297, 298, 299, 310, 314, 317, 318, 319,338.

NORTH, X: 64, 328,338.

NOSSIK, S: 108, 112, 291, 328, 338.

O

OBIN, A: 82, 83, 84, 85, 328, 338.

OBIN, J-P : 82, 83, 84, 85, 328 ,338.

P

PENEAU, K : 48, 49, 338.

PERREGAUX, C : 104, 105, 119, 234, 243, 263, 290, 293, 296, 328, 338.

PETEK, G : 292, 328, 338.

PINEAU, G : 20, 21, 24, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 163, 167, 325, 328,329, 338.

POGGI, M-P : 224, 329,338.

POINSOT, M : 83, 327, 328, 329, 331, 332,333, 338.

R

RAZAFI, E: 173, 329,338.

RICHTERICH, R: 115, 329,338.

RISPAIL, M: 14, 15, 20, 166, 167, 307, 311, 318, 330,338.

RIVIERE, V: 15, 330,338.

ROBILLARD (de), D : 296, 320,338.

ROUXEL, A : 287, 289, 330,338.

S

SAYAD, A: 233, 330,338.

SCHNAPPER, D: 82, 166, 330, 331,338.

SIMON, D-L: 104, 105, 114, 115, 116, 117, 121, 286, 293, 320,331,338.

STERCQ, C: 183, 256, 259, 331,338.

STRATILAKI, S: 284, 331,338.

T

TAGLIANTE, C : 208, 331,339.

TEMIME, E : 234, 332,339.

THAMIN, N: 104, 105, 114, 115, 116, 117, 121, 286, 293, 331, 332,339.

THERY, H: 130, 326,339.

V

VAN DEN AVENNE, C: 104, 332,339.

VERDIER, C : 42, 208, 217, 312, 323,339.

VICHER, A : 30, 33, 37, 42, 333,339.

VILPOUX, C : 18, 166, 167, 325,339.

W

WIHTOL DE WEDEN, C: 84, 85, 333,339.

Z

ZARATE, G: 14, 24, 275, 294, 318, 325,333, 339.

ZEITER, A-C: 297, 301, 333,339.

Index des notions

A

Acculturation : 65, 81, 82, 312, 340.

Allophone : 13, 281, 340.

Alphabétisation : 16, 22, 32,33, 34, 36, 60, 144, 145, 148, 150, 151, 165, 183, 189, 192, 205, 212, 215, 216, 221, 226, 229, 243, 300, 311, 319, 329, 331,340.

Alterculturation : 166, 292, 294,340.

Alter-réflexif (ve), alter-réflexivité : 7, 24, 285, 316,340.

Animation globale : 127, 129, 130, 131, 133, 134, 139,340.

Appropriation : 14, 108, 118, 129, 162, 166, 268, 273, 278, 284, 288, 294, 297, 301, 303, 316, 324, 333,340.

Assimilation, assimilationniste : 5, 37, 39, 43, 45, 64, 65, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84,85, 88, 89, 90, 91, 92,93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 336,340.

B

Bilinguisme : 30, 36, 66, 121, 240,340.

Biographé : 104, 119, 234, 292,340.

Biographie langagière : 6, 17, 21, 104, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 170, 175, 178, 179, 224, 236, 237, 239, 241, 242, 257, 263, 267, 270, 276, 277, 278, 283, 295, 300, 301,302, 313, 317, 323, 326, 327, 328, 340.

C

CAI : 66 (Cf. Chapitre 2, 2.1 Mise en place du Contrat d'accueil intégration (CAI) : reflet d'une politique linguistique) ,340.

CECRL : 11, 17, 40,41, 66, 67, 89, 190, 278, 284, 294, 304,340.

CIR (ex-CAI) Contrat d'intégration républicaine : 11, 19, 64, 66, 74,75, 76, 85, 102,340.

Combinatoire : 6, 22, 172, 173,174, 177, 187, 245, 340.

Commentaire(s) provoqué (s) : 175, 232, 234, 235, 236,340.

Contextualisation didactique : 6, 7, 17, 22, 144, 224, 300, 324, 340.

Conscientisation : 6, 17, 18, 19, 107, 117, 118, 162, 243, 263, 268, 271, 274, 278, 283, 290, 291, 292, 295, 297, 299, 299, 300, 302,340.

Compétences clefs : 35,340.

Compétences de base : 35, 304,340.

Compétences premières : 161, 200, 340.

D

Démarches biographiques : 5, 6, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 103, 104, 154, 165, 167, 168, 215, 286, 297, 301, 341.

Démarches portfolios : 6, 20, 103, 302, 305, 324, 326, 341.

Didactique : 1, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 30, 31, 34, 38, 45, 46, 55, 63, 107, 114, 115, 116, 118, 122, 144, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 174, 177, 185, 186, 224, 226, 227, 249, 262, 264, 267, 268, 279, 285, 286, 291, 294, 295, 300, 301, 304, 305, 306, 308, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 340, 341.

Didactique du plurilinguisme : 16, 17, 18, 174, 295, 301, 316, 341, 349.

Distanciation : 13, 111, 286, 295, 299, 320, 341.

E

Education : 8, 11, 18, 20, 21, 25, 30, 41, 44, 61, 67, 70, 74, 93, 109, 112, 113, 117, 126, 135, 141, 282, 303, 305, 314, 316, 318, 319, 320, 325, 328, 332, 341.

ENAF : 12, 30, 278, 341.

Enseignement-apprentissage : 5, 17, 24, 30, 47, 53, 63, 166, 292, 311, 333, 341.

Entretien compréhensif : 8, 86, 113, 171, 177, 180, 181, 323, 341.

Emigration : 13, 14, 330, 341.

Etude (s) de cas : 17, 162, 176, 181, 182, 341.

Etranger : 13, 14, 26, 27, 28, 29, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 56, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 89, 94, 95, 96, 98, 152, 271, 272, 292, 332, 333, 341.

F

FLE : 12, 34, 35, 341.

FLES : 12, 30, 31, 32, 34, 44, 51, 53, 62, 63, 168, 169, 200, 326, 341.

FLI : 12, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 62, 63, 64, 89, 169, 199, 205, 222, 226, 243, 341.

FLM : 12, 30, 31, 46, 341.

FOS : 12, 43, 169, 199, 341.

FOU : 12, 43, 341.

H

Histoire de vie : 20, 21, 106, 109, 110, 112, 116, 243, 295, 318, 320, 324, 325, 341.

I

Illettrisme : 11,34, 35, 36, 37, 53,54, 55, 144, 158, 187, 188, 196, 222, 229, 243, 266, 270, 290, 316, 322, 330, 342.

Illettré : 33, 34, 37, 62, 75, 183, 319, 342.

Imaginaire linguistique : 16, 32, 41, 93,268, 342.

Immigrant : 26, 312, 313, 314, 333,342.

Immigration : 11, 12, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 32, 37, 38, 39, 41,43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 59, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 136, 158, 183, 191, 232, 234, 251, 293, 305, 312, 313, 319, 320, 321, 322, 328, 332, 342.

Immigré : 11, 26, 27, 28, 29, 34, 36, 37, 38, 52, 62, 77,78, 81, 84, 94, 95, 96, 98, 183, 205, 213, 214, 233, 251, 318, 322, 325, 327, 330, 331, 332,342.

Intégration : 11, 12, 17, 18, 19,20, 22, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81,82, 83, 84, 85, 87, 88,89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 122, 123, 126, 144, 152, 153, 155, 157, 158 , 160, 161, 165, 173, 181, 191, 213, 221, 229, 231, 233, 235, 238, 243, 247, 251, 260, 261, 263, 265, 267, 270, 279,292, 293, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 310, 312, 313 , 314, 320, 322, 323, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 333, 340,342.

Interculturation : 294,342.

Interculturalité, Interculturel, (Ile) : 47, 65, 115, 121, 140, 141, 227, 294, 315,342.

Insertion : 8, 9, 10, 15, 23, 34, 36, 42, 44, 45, 46, 54, 57, 63, 70, 71, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 92, 93, 107, 112, 122, 127, 142, 147, 149, 154, 157, 183, 187, 188, 189, 190, 195, 196, 200, 202, 204, 205 , 207, 212, 229, 262, 268, 275, 304, 306, 313, 316, 317,320, 324, 327, 328, 330, 331,342.

M

Métacognition : 35, 178, 263, 297, 299, 301, 329,342.

Métaculturelle : 302,342.

Métalinguistique : 283, 302,342.

Méthode intégrée : 21,342.

Méthode empirico-inductive : 176,342.

Méthodologie : 8, 16, 20, 21, 106, 107, 111, 112, 122, 165, 166, 175, 285, 287, 292, 295, 306, 307, 308, 309, 310, 313,314, 318, 325, 335,342.

Méthodologie de recherche : 6,7, 106, 122, 166, 292, 310, 319, 327,342.

Méthodologie qualitative : 16, 175, 287,342.

Migrant : 25, 26, 342.

Milieu associatif : 1, 5, 15, 16, 18, 19,20, 23, 22, 25, 47, 53, 62, 66, 82, 85, 86, 120, 122,123, 158, 159, 160, 161, 163, 167, 171, 173, 185, 186, 197, 222, 225, 255, 262, 263, 266, 278, 317, 343.

Multidimensionnelle : 18, 23, 303,343.

N

Naturalisation : 26,37, 32, 39, 43, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 212,343.

O

Objectifs langagiers : 16, 267,343.

Observable constitutif /restitutif : 177,343.

Observation participante : 21, 172, 224, 285, 313,343.

Observation combinatoire : 6, 22, 172, 173, 174, 177, 187, 245, 337,343.

P

Pédagogie du détour : 174,343.

Plurilinguisme : 16, 17, 18, 66, 114, 121, 164, 174, 178, 240, 261, 267, 278, 284, 292, 301, 303, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 325, 326, 328, 332,343.

Praticien-chercheur, chercheur-novice : 7, 8, 167, 169, 247, 285,343.

Primo-arrivant : 34, 37, 57, 59, 67, 69,79, 95, 102, 149, 152, 154, 179, 195, 202, 203, 204, 211, 212, 228, 249, 257,343.

Politique (s) linguistique (s) : 19, 20, 22, 25, 37, 43, 46, 48, 62, 64, 66, 69, 76, 85, 155, 158, 163, 166, 217, 276, 294, 304, 313, 318, 320, 325, 331, 333,340, 343.

Portfolio : 17, 119, 120, 158, 178, 179, 180, 215, 232, 240, 265, 266, 274, 296, 302, 319, 331,343.

Portfolio Européen des Langues : 6, 12, 17, 66, 103, 119, 266, 306, 316, 324, 335,343.

Portfolio contextualisé : 16, 17, 19, 118, 119, 120, 121, 158, 179, 186, 231, 233, 234, 235, 263, 265, 266, 268, 270, 296, 307, 310, 311,343.

Positionnement du chercheur : 10, 24, 105, 285, 286, 292,343.

Post-alphabétisation : 32, 60, 148, 205,343.

Publics migrants : 1, 5, 7, 13, 14, 16, 18, 20, 25, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 42, 46, 53, 56, 62, 63, 66, 67, 88, 102, 120, 122,158, 160, 161, 166, 172, 173, 178, 187, 196, 200, 225, 262, 264, 266, 286, 287, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 334, 337,343.

Q

Qualitatif, (ve) : 16, 18, 21,22, 23, 110, 158, 163, 176, 176, 285, 287, 305, 316, 327,343.

Quantitatif, (ve) : 108, 110, 162, 163,343.

R

Rationalisation : 299,343.

Recherche-action : 23, 158, 167, 171, 286, 293, 307, 308, 309, 310, 324, 325, 327, 329, 344.

Récit de vie : 20, 21, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 287, 314, 317, 323, 325, 332, 333, 344.

Reconnaissance : 16, 23, 38, 47, 51, 64, 67, 103, 128, 130, 133, 134, 136, 145, 155, 167, 261, 262, 292, 293, 295, 296, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 311, 344.

Représentation (culturelle et linguistique) : 28, 108, 115, 116, 118, 132, 162, 163, 166, 174, 179, 231, 232, 243, 268, 273, 278, 281, 282, 284, 243, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 303, 311, 314, 316, 317, 327, 329, 331, 344.

S

Sciences de l'éducation : 20, 21, 105, 109, 113, 167, 174, 190, 344.

Socialisation : 6, 7, 15, 16, 21, 22, 47, 85, 118, 122, 123, 144, 146, 149, 151, 152, 154, 155, 159, 161, 165, 180, 185, 206, 207, 212, 215, 221, 222, 227, 230, 238, 243, 263, 267, 274, 275, 284, 288, 289, 294, 298, 299, 335, 336, 344.

Socio-autonomisation : 243, 251, 273, 290, 297, 303, 305, 344.

Socio-didactique : 1, 14, 15, 18, 20, 107, 116, 166, 167, 172, 224, 301, 307, 312, 315, 316, 318, 321, 324, 325, 330, 344.

Socio-langagière : 16, 344.

Sociolinguistique : 1, 5, 11, 15, 17, 20, 22, 30, 41, 47, 50, 56, 68, 144, 145, 146, 162, 222, 276, 286, 300, 301, 306, 308, 310, 312, 314, 315, 316, 318, 321, 323, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 334, 344.

Subjectivité : 286, 291, 329, 344.

T

Trajectoire : 1, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 27, 28, 51, 63, 76, 81, 103, 111, 120, 121, 158, 162, 163, 171, 176, 178, 182, 183, 185, 213, 230, 231, 235, 237, 238, 242, 243, 244, 246, 248, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 267, 268, 273, 287, 288, 289, 290, 294, 295, 296, 300, 301, 304, 306, 313, 314, 323, 324, 326, 330, 332, 344.

V

Valorisation : 50, 103, 119, 180, 242, 278, 296, 303, 304, 305, 344.

Table des matières

DEDICACE.....	3
REMERCIEMENTS	4
AVANT-PROPOS.....	7
TABLE DES TABLEAUX.....	8
LISTE DES SIGLES.....	11
INTRODUCTION GENERALE	13
I. Questionnement de départ et objet de recherche	13
II. De la problématique aux objectifs visés.....	16
III. Structuration de la thèse	19
PREMIERE PARTIE.....	25
CADRE GENERAL, CONCEPTUEL ET APPROCHES NOTIONNELLES.....	25
CHAPITRE 1	25
PRESENTATION DES PUBLICS MIGRANTS DU MILIEU ASSOCIATIF.....	25
1.1 Rappel historique de la notion de publics adultes dits « migrants » en contexte associatif... 25	25
1.2 L’enseignement-apprentissage du français auprès des publics migrants adultes	30
1.3 Accueil des publics migrants : L’Office français de l’immigration et de l’intégration (OFII)	56
Conclusion	62
CHAPITRE 2	66
EVOLUTION SOCIOLINGUISTIQUE EN DIRECTION DES PUBLICS MIGRANTS66	66
2.1 Mise en place du Contrat d’accueil intégration (CAI) : reflet d’une politique linguistique	66
2.2 Vers un contrat d’accueil et d’assimilation (CAA)	77

2.3 Réglementation en vigueur pour l'acquisition de la nationalité française avec la notion centrale d'assimilation	88
Conclusion	102
CHAPITRE 3	104
DES BIOGRAPHIES LANGAGIERES AUX DEMARCHES BIOGRAPHIQUES	104
3.1 Réflexions terminologiques autour des « approches biographiques ».....	104
3.2 La biographie langagière.....	114
3.3 Lien entre le Portfolio Européen des Langues et les Portfolios contextualisés	119
Conclusion	122
CHAPITRE 4	123
FOCUS SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LES CENTRES SOCIAUX ET SOCIOCULTURELS DE LA COMMUNE LYONNAISE	123
4.1 Objectifs de « socialisation ».....	123
4.2 Fédération des centres sociaux du Rhône.....	131
4.3 Contextualisation didactique de l'apprentissage de la langue française	144
Synthèse transitive 1.....	158
DEUXIEME PARTIE	165
CADRE METHODOLOGIQUE ET EXPERIMENTAL DES DEMARCHES BIOGRAPHIQUES	165
CHAPITRE 5	166
METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	166
5.1 Cadre épistémologique d'une recherche socio-didactique	166
5.2 Vers l'ouverture sur une démarche de recherche-action	167
5.3 Protocole de recherche du corpus d'observables « combinatoires »	172

Conclusion	185
CHAPITRE 6	187
CADRE SITUATIONNEL ET PUBLIC ENQUETE	187
6.1 Une association de proximité : La régie de quartier (RIB).....	187
6.2 L’organisme de formation : CEFI (Culture éducation formation individualisée)	197
6.3 Le centre social Haute-Roche (Pierre-Bénite, Lyon)	206
Conclusion	221
CHAPITRE 7	224
DEMARCHES « PORTFOLIOS » CONTEXTUALISES	224
7.1 Contextualisation didactique : objectifs et caractéristiques des apprenants	224
7.2 Mise en place du travail sur les approches biographiques	231
7.3 L’intégration vue de l’intérieur : Exemple de trajectoire migratoire	243
Conclusion	263
CHAPITRE 8	268
VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA CONSCIENTISATION	268
8.1 Travail sur les représentations et « imaginaires linguistiques	268
8.2 Exploitation des répertoires linguistiques : vers une socialisation plurilingue	274
8.3 Posture alter-réflexive du chercheur et praticien : vers une socialisation langagière et culturelle	284
Synthèse transitive 2	291
CONCLUSION GENERALE	299
I. D’une recherche interdisciplinaire pour une nouvelle approche didactique	299
II . Vers une intégration sociale des publics migrants par la professionnalisation	302

III. Perspectives sociologiques et anthropologiques	304
BIBLIOGRAPHIE.....	311
SITOGRAFIE	333
INDEX DES AUTEURS.....	334
INDEX DES NOTIONS.....	339
TABLE DES MATIERES.....	344
RESUME.....	348
ABSTRACT.....	348

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) BENHASSEN ABLA

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex

Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00



2016-2017

Thèse présentée en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université d'Angers

sous le sceau de l'Université Bretagne

École doctorale : Sociétés, Cultures, Echanges

(496)

Discipline : Lettres, langues et sciences humaines
et sociales

Spécialité : Sciences du langage, sociolinguistique et didactique
des langues

Unité de recherche : Laboratoire

CIRPaLL– EA 7457

Thèse de doctorat

BIOGRAPHIE LANGAGIERE ET INTEGRATION SOCIALE DES PUBLICS ADULTES MIGRANTS EN CONTEXTE ASSOCIATIF

*REGARD SOCIO-DIDACTIQUE SUR DES
TRAJECTOIRES MIGRATOIRES*

Matalah Abla

Sous la direction de

M. Kilanga Musinde Julien

Membres du jury

M. KILANGA MUSINDE Julien (Directeur) | Professeur des universités, Université d'Angers

M. BOURDET Jean-François (Rapporteur) | Professeur des universités, Université du Maine

M. LUMBROSO Olivier | Professeur des universités, Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Mme NIKLAS-SALMINEN Aïno (Rapporteur) | Maître de Conférences, HDR, Université d'Aix-Marseille

M. BENA MAKAMINA Jonas (Membre) | Professeur Étranger, Université de Lubumbashi

Volume II

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



Soutenue publiquement le 27 Juin 2017



Sommaire

ANNEXES.....	4
I.Premiere partie : Enquete institutionnelle (<i>serie 1</i>).....	4
1)Document 1 : Textes législatifs et administratifs (Cf. Partie 1)	4
2) Document 2 : Transcription d’entretiens compréhensifs.....	11
II. Seconde partie : Enquete situationnelle (<i>serie 2</i>).....	45
3) Document 3: Eléments de la situation d’intervention	45
4) Document 4 : Public enquêté :	63
5) Document 5 : Portfolios contextualisés et biographies langagières d’apprenants (partie 2).....	86
6)Document 6 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise »	138
6.1 Affiche du spectacle « Pose ta valise »	138
6.2 Transcriptions liées au spectacle « Pose ta valise »	139
6.2.1 Extrait 1 : « Il n’y avait pas que des Arabes »	139
6.2.2 Extrait 2 : « Pose ta valise... pose ton corps »	139
6.2.3 Extrait 3 : Pendant le visionnement de « Pose ta valise »	145
6.2.4 Extrait 4 : Tenter d’écrire	156
6.3 Production écrite suite au brainstorming	162
6.4 Productions écrites de parcours migratoires	164
6.4.1 Production écrite de Sophie (12/11/2010).....	164
6.4.2 Production écrite de Sophie (18/03/2011).....	167
6.4.3 Production écrite de Sophie 3 (1/04/2011).....	168
6.4.4 Transcriptions de travail sur les biographies langagières	169
7) Document 7 : Transcriptions des études de cas.....	175
7.1 Exemple de grille d’entretien compréhensif	175
7.2 Extrait de la trajectoire de Tassadit	178
7.3 Extrait de la trajectoire de Fathia.....	195
7.4 Extrait de la trajectoire d’Athis	205

Annexes

I. Première partie : Enquête institutionnelle (*serie I*)

1) Document 1 : Textes législatifs et administratifs (Cf. Partie 1)

CODE CIVIL

TITRE I^{er} BIS

DE LA NATIONALITÉ FRANÇAISE

Modifications introduites par la loi n° 672 du 16 juin 2011

1.1 Article 21-2 (art.3)

L'étranger ou apatride qui contracte mariage avec un conjoint de nationalité française peut, après un délai de quatre ans à compter du mariage, acquérir la nationalité française par déclaration à condition qu'à la date de cette déclaration la communauté de vie tant affective que matérielle n'ait pas cessé entre les époux depuis le mariage et que le conjoint français ait conservé sa nationalité.

Le délai de communauté de vie est porté à trois ans lorsque l'étranger, au moment de sa déclaration, ne justifie pas avoir résidé de manière ininterrompue et régulière pendant au moins trois ans en France à compter du mariage, soit n'est pas en mesure d'apporter la preuve que son conjoint français a été inscrit pendant la durée de leur communauté de vie à l'étranger au registre des Français établis hors de France. En outre, le mariage célébré à l'étranger doit avoir fait l'objet d'une transcription préalable sur les registres de l'état civil français. .

Le conjoint étranger doit également justifier d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'État.

1.2 Article 21-18 (art. 1^{er})

Le stage mentionné à l'article 2117 est réduit à deux ans :

1° Pour l'étranger qui a accompli avec succès deux années d'études supérieures en vue d'acquérir un diplôme délivré par une université ou un établissement d'enseignement supérieur français ;

2° Pour celui qui a rendu ou qui peut rendre par ses capacités et ses talents des services importants à la France.

3° Pour l'étranger qui présente un parcours exceptionnel d'intégration, apprécié au regard des activités menées ou des actions accomplies dans les domaines civique, scientifique, économique, culturel ou sportif.

[...]

1.3 Article 21-24 (art. 2)

Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française, de l'histoire, de la culture et de la société françaises dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'État, et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République.

À l'issue du contrôle de son assimilation, l'intéressé signe la charte des droits et devoirs du citoyen français. Cette charte, approuvée par décret en Conseil d'État, rappelle les principes, valeurs et symboles essentiels de la République française.

[...] Ces modifications figurent en gras dans le texte. Les mentions du type (*art. 3*) renvoient aux articles de cette loi.

1.4 Article 21-27-1 (*art. 4*)

Lors de son acquisition de la nationalité française par décision de l'autorité publique ou par déclaration, l'intéressé indique à l'autorité compétente la ou les nationalités qu'il possède déjà, la ou les nationalités qu'il conserve en plus de la nationalité française ainsi que la ou les nationalités auxquelles il entend renoncer.

Paragraphe 7 : De la cérémonie d'accueil dans la citoyenneté française.

1.5 Article 21-28(*art. 5*)

Le représentant de l'État dans le département ou, à Paris, le préfet de police organise, dans un délai de six mois à compter de l'acquisition de la nationalité française, une cérémonie d'accueil dans la citoyenneté française à l'intention des personnes résidant dans le département visées aux articles 212, 2111, 2112, 2114, 21141, 2115, 241, 242 et 324 du présent code ainsi qu'à l'article 2 de la loi n° 641328 du 26 décembre 1964 autorisant l'approbation de la convention du Conseil de l'Europe sur la réduction des cas de pluralité de nationalités et sur les obligations militaires en cas de pluralité de nationalités, signée à Strasbourg le 6 mai 1963.

Les députés et les sénateurs élus dans le département sont invités à la cérémonie d'accueil.

Les personnes ayant acquis de plein droit la nationalité française en application de l'article 217 sont invitées à cette cérémonie dans un délai de six mois à compter de la délivrance du certificat de nationalité française mentionné à l'article 31.

Au cours de la cérémonie, la charte des droits et devoirs du citoyen français mentionnée à l'article 21-24 est remise aux personnes ayant acquis la nationalité française visées au premier et troisième alinéa.

[...]

1.6 Article 26-3 (*art. 7*)

Le ministre ou le juge greffier en chef du tribunal d'instance refuse d'enregistrer les déclarations qui ne satisfont pas aux conditions légales.

Sa décision motivée est notifiée au déclarant qui peut la contester devant le tribunal de grande instance durant un délai de six mois. L'action peut être exercée personnellement par le mineur dès l'âge de seize ans.

La décision de refus d'enregistrement doit intervenir six mois au plus après la date à laquelle a été délivré au déclarant le récépissé constatant la remise de toutes les pièces nécessaires à la preuve de recevabilité de la déclaration.

Le délai est porté à un an pour les déclarations souscrites en vertu de l'article 212. Dans le cas où une procédure d'opposition est engagée par le Gouvernement en application de l'article 21-4, ce délai est porté à deux ans. [...]

1.7 Article 27-2(*art. 6*)

Les décrets portant acquisition, naturalisation ou réintégration peuvent être rapportés sur avis conforme du Conseil d'État dans le délai d'un an de deux ans à compter de leur publication au *Journal*

officiel si le requérant ne satisfait pas aux conditions légales, si la décision a été obtenue par mensonge ou fraude, ces décrets peuvent être rapportés dans le délai de deux ans à partir de la découverte de la fraude.

1.8 QCM aux candidats à la naturalisation française

(QUESTIONS de CULTURE GENERALE posées lors du : TEST aux candidats à la NATURALISATION FRANCAISE)

1. EXEMPLE QUESTIONNAIRE N° 1

1) A quelle période de l'histoire se rattache la construction du Château de Versailles ?

Celle de Napoléon

Celle de Louis XIV

Celle de Louis-Philippe

2) A qui associez-vous l'Arc de Triomphe ? (à Paris) :

Napoléon

Le général de Gaulle

Jules César

3) Pendant quelle période de l'histoire ont été bâties les cathédrales gothiques ?

Le Moyen-âge

La Révolution française

L'Antiquité

4) Les châteaux de la Loire datent :

Du XXème siècle

De la Renaissance

De la Révolution française

5) A quoi servait la Bastille avant sa démolition ?

À un hôtel

À une prison

À un opéra

6) La guerre de Cent ans s'est déroulée :

Au Moyen-âge

Sous le règne de Louis XIV

En 1914

7) A quelle guerre fait référence la bataille de Verdun ?

La guerre d'Algérie

La première guerre mondiale

La seconde guerre mondiale

8) La Tour Eiffel a été construite :

Pour l' « *exposition universelle* » de 1889

Pour attirer les touristes

Pour installer les antennes de télévision

9) La Grande mosquée de Paris a été inaugurée :

Avant la Révolution

Entre les deux guerres

L'année dernière

10) La première guerre mondiale s'est déroulée :

Entre 1914 et 1918

Entre 1946 et 1962

Entre 1720 et 1723

11) Les guerres de religion, au XVIème siècle (16^{ème} Siècle), ont opposé :

Catholiques et protestants

Chrétiens et musulmans

Écoles publiques et écoles privées

12) Le discours du général de Gaulle appelant à la résistance se situe :

Dans le cadre de la seconde guerre mondiale

Dans le cadre de la guerre contre les Anglais

Pendant les événements de mai 1968

13) Lequel de ces trois hommes n'a pas été Président de la République ?

Valéry Giscard d'Estaing

François Mitterrand

Victor Hugo

14) A quelle période de l'histoire se rattache la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ?

La libération de Paris

La Révolution française

La création de l'Europe

15) A quelle période de l'histoire se rattache *Jeanne d'Arc* ?

Le Moyen Age

La deuxième Guerre mondiale

La Révolution française

2. EXEMPLE QUESTIONNAIRE N° 2

1) Le Mont-Saint-Michel est situé :

En Méditerranée

Sur une île de la Seine

En Normandie

2) Au palais de l'Elysée loge :

Le ministre de la justice

Le siège d'un groupe hôtelier

Le Président de la République

3) L'hymne de la France est :

La Marseillaise

La Versaillaise

La Paimpolaise

4) Notre-Dame de Paris est :

Un lieu de culte

Un bâtiment administratif

Une salle de concert

5) Dans lequel de ces trois pays le français n'est PAS parlé ?

La Suisse

L'Espagne

L'Algérie

6) Le nom de la France provient :

Des Francs

De la franchise

De la langue française

7) Lequel de ces lieux est un musée ?

Le Louvre

Les Galeries Lafayette

Le Futuroscope de Poitiers

8) Lequel de ces trois pays n'appartient pas à l'espace européen ?

L'Ukraine

Le Danemark

La Pologne

9) La loi est votée par :

Le Président de la République

L'Assemblée nationale et le Sénat

Les habitants de la France

10) Brigitte Bardot fut :

Une actrice de cinéma

La créatrice d'une maison de couture

La première femme championne de boxe

11) Auguste Rodin était :

Un homme politique

Un chanteur

Un sculpteur

12) L' Hôtel de Ville , c'est aussi :

La mairie

L'auberge

L'Assemblée nationale

13) Les « Trois Mousquetaires » est un roman :

Du cardinal de Richelieu

D'Alexandre Dumas

De Marcel Proust

14) Molière a écrit :

Des pièces de théâtre

Des livres de jardinage

Des romans policiers

15) De ces trois personnalités, laquelle n'est PAS un chanteur ?

Claude François

Michel Platini

Charles Trénet

3. EXEMPLE QUESTIONNAIRE N° 3

1) Les femmes peuvent voter :

Depuis la Révolution française

Depuis 1944

Depuis 2001

2) Lequel de ces trois pays n'a PAS fait partie de l'Empire colonial français ?

La Tunisie

Le Maroc

La Lybie

3) Les premiers peuples connus qui ont habité la France sont :

Les Crétois

Les Gaulois

Les François

4) A quel homme politique se rattache la création de l'école publique, gratuite et obligatoire ?

Jules Ferry

Luc Ferry

Jules Grévy

5) Un pays dirigé par un roi est :

Une monarchie

Une république

Une province

6) En France, le catholicisme est :

Une religion officielle

Une religion parmi d'autres

Une religion interdite

7) Le point culminant en France est :

Le Mont Blanc

Le Pic de Vignemale

Le Kilimandjaro

8) Laquelle de ces îles n'est PAS dans les Antilles françaises ?

La Martinique

Haïti

La Guadeloupe

9) Lequel de ces fleuves coule en France :

Le Nil

La Loire

Le Danube

10) Lequel de ces mots n'est PAS dans la devise de la République :

Égalité

Liberté

Indépendance

11) Michel Platini est connu pour avoir joué

Du violon

Au football

Aux échecs

12) Le Parlement européen siège à :

Luxembourg

Cracovie

Strasbourg

13) L'école en France est obligatoire à l'âge de :

Trois ans

Six ans

Dix ans

14) Pour pouvoir voter aux élections nationales, il faut :

Être français

Appartenir à un parti politique

Payer l'impôt sur le revenu

15) Le Tour de France est :

Une épreuve cycliste

Un bâtiment

Une compétition de pétanque

2) Document 2 : Transcription d'entretiens compréhensifs

2.1 Entretien 1 : Transcription de l'entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI)

(Le 28/01/2014 à 16h, disponible version audio)

1. A : alors cet entretien a lieu comme vous le savez dans le cadre de ma thèse de doctorat sur l'apprentissage du français via les approches biographiques auprès des publics migrants dans le milieu associatif. Donc j'interroge aujourd'hui Mme Safi en qualité de directrice du CEFI qui est un organisme de formation dans la commune lyonnaise. Et je voulais tout d'abord évoquer votre parcours et je voulais commencer par la présentation de votre parcours professionnel, je vous laisse vous présenter.

2. S : bonjour, je suis Susana Safi, je suis directrice du CEFI. Le CEFI est une association 1901. Je suis au CEFI depuis vingt-sept ans. Alors mon parcours professionnel avant de parler directement du CEFI : ce que j'ai fait avant. J'ai une formation de psychoclinique et d'ethnologie. Donc j'ai commencé à travailler à l'étranger en Amérique du Sud. J'ai commencé en Amérique du sud, j'ai travaillé en FLE en Colombie avec des adultes localement pendant deux ans. Du coup, j'ai complété ma formation psycho par une formation en FLE à ce moment-là. Après ça, je suis partie au Liban donc j'ai travaillé

dans l'enseignement en primaire. En apprentissage du français mais avec des enfants à ce moment-là qui étaient bilingues voire trilingues.

3. A: d'accord.

4. S: en section de maternelle et primaire. J'ai poursuivi au collège. Là, j'ai donné des cours de mathématiques. Voilà, quand je suis retournée en France donc j'ai fait d'autres choses qui ne sont pas forcément très significatives, des boulots alimentaires parallèlement à mes études. Et quand je suis arrivée en France, j'ai commencé d'abord toujours dans la région lyonnaise à travailler dans la mise en place à l'époque des cellules d'accueil qui sont devenues des missions locales, à mi-temps. Et dans un autre mi-temps, en formation FLE dans un organisme de formation associatif. Après je suis arrivée au CEFI en 1987, c'était la création de l'association, j'avais la responsabilité pédagogique.

5. A: d'accord.

6. S: de la mise en place

7. A: d'accord.

8. S: c'était mon premier travail au CEFI. Et en 1992, je suis devenue directrice du centre.

9. A: au niveau de ces deux postes, quelle a été l'évolution des postes lorsque vous étiez formatrice : qu'est-ce que vous faisiez en tant que formatrice et en tant que directrice ?

10. S: quand je suis arrivée responsable pédagogique, j'ai assuré en parallèle des cours de maths dans la mise en place de la formation individualisée au CEFI dans le cadre du lieu ressource ; cela s'appelait comme ça de 87 à 90. Cela s'est appelé APP après et dans le cadre de ce lieu ressource, il y avait aussi des formateurs dans la formation FLE, qui était à l'époque financée par le FAS qui est l'ancêtre de l'OFII aujourd'hui, je résume.

11. A: d'accord, d'accord.

12. S: donc voilà la différence majeure c'est que moi j'avais des responsabilités, l'équipe de formateurs et j'assurai des interventions directement alors qu'aujourd'hui ma responsabilité est plus management global d'une équipe et un développement d'activité et une gestion financière.

13. A: d'accord.

14. S: pas du tout d'intervention de terrain.

15. A: d'accord, est-ce que vous savez un petit peu comment a été créé le CEFI à la base ?

16. S : bien sûr, absolument. Le CEFI, c'est une volonté locale des élus de communes qui souhaitaient donc mettre en place ce fameux lieu de ressource dont j'ai parlé tout à l'heure pour des jeunes sortis du système scolaire sans qualification.

17. A : d'accord.

18. S : donc voilà c'est la volonté première de faire une activité très localement locale sous forme associative bien sûr. Et c'est arrivé très vite après une volonté politique au premier passage de la gauche sur un dispositif de développement de formation pour les femmes immigrées, c'est la première activité qui s'est mise en place donc de français.

19. A : d'accord.

20. S: donc d'alphabétisation, de post-alphabétisation, de FLE c'était le corps du métier du CEFI plus le lieu ressource qui était ouvert aux jeunes pour une remise à niveau de point de chute. Parallèlement

une activité, ça s'appelait pas des chantiers d'insertion, mais c'était l'équivalent des chantiers d'insertion qui n'existent plus à Bron mais qui avaient deux activités : du bâtiment et de l'imprimerie.

21. A: en ce qui concerne le lieu ressource c'était un espace de documentation où il y avait...

22. S: pas du tout, cela s'appelait comme ça mais c'était un espace ouvert avec l'ensemble des centres sociaux très ancrés dans le local, ouvert aux jeunes à des heures de journées pour venir se ressourcer, pour différencier de l'approche généraliste de formation que ce soit de français, de maths ; il n'y avait pas d'informatique, on faisait de l'anglais et de la dactylographie : le premier ordinateur est arrivé en 1992. Il y avait de la documentation mais c'était pas un lieu de documentation mais c'était un lieu de formation parallèlement à une activité de terrain technique, bâtiment ou imprimerie : compléter ces deux activités et que ce soit créatif pour les jeunes qui venaient pour les différencier de l'espace scolaire.

23. A: à l'époque quand le CEFI a débuté, il y avait combien de salariés ?

24. S: deux salariés et un emploi aidé.

25. A: et actuellement on est à combien de salariés ?

26. S: vingt-cinq salariés.

27. A: vingt-cinq salariés et est-ce qu'il y a des stagiaires aussi ? Des bénévoles ?

28. S: les bénévoles au début du CEFI dans l'accompagnement, les prestations même d'accompagnement et de formation : il y avait des bénévoles. Des cours, par exemple de dactylo, d'anglais, il y avait des cours d'électricité, de physique, c'étaient les bénévoles qui assuraient ces cours-là. On voit disparaître les bénévoles en 94 : ils ne sont plus qu'au conseil d'administration et peu dans les interventions. Cela s'est vraiment professionnalisé pour commencer à salarier les gens. Aujourd'hui, les bénévoles restent au conseil : il n'y a pas de bénévoles. Il y a des stagiaires mais c'est des demandes en formation qui se rajoutent à l'équipe permanente du centre mais c'est pas une pratique de recevoir des stagiaires pour assurer l'activité. C'est plus des stagiaires, accueillir des stagiaires pour que ce soit une plus-value pour les gens qui se forment dans les locaux.

29. A: justement le milieu du FLE s'est professionnalisé de plus en plus, c'est vrai que les bénévoles ont moins de place. On demande même aux bénévoles de se professionnaliser. Aujourd'hui, quelles sont les modalités de recrutement d'un formateur FLI ?

30. S: alors il n'y a pas de particularités sur les formateurs FLI. Il y a une pratique de recrutement CEFI après on peut revenir sur les formateurs FLI.

31. A: oui

32. S: identifier aujourd'hui le besoin lié d'abord au cahier des charges du financeur et identifier la compétence recherchée. Donc on est très sensible aux savoir-faire des gens, leur expérience, leur diplôme mais surtout d'entrer dans un secteur associatif et dans une équipe de travail, un travail collectif et de devenir. Voilà. La pratique de recrutement c'est de passer une offre, alors bon, dans les voies classiques. On n'utilise peu les sites payants, on est plus sur Pôle emploi. On utilise le réseau qui est le nôtre vu que le CEFI participe à plusieurs réseaux : l'union régionale des organismes de formations qui fait passer son offre dans ce cadre-là auprès des confrères qui font la même chose. Et bon particulièrement pour le FLI on diffuse dans le réseau pour compléter le temps de quelqu'un par exemple, sinon à Pôle Emploi. On définit du coup la durée de contrat, la typologie d'attente, de définition de diplômes tels qu'il est exigé par le cahier des charges dans le cadre du FLI par exemple. Le diplôme FLI n'est pas encore suffisamment courant donc on a plutôt des personnes en FLE et que

nous formons en interne après en FLI au moins la pratique ou du moins l'approche de ce fameux label FLI.

33. A: ce label FLI vous pensez qu'il va être indispensable dans le recrutement des formateurs ou c'est un plus ?

34. S: alors, en gros le ministère de l'Intérieur a confié à la DAIC (délégation d'accueil des immigrés) le pilotage de ce fameux dispositif qui est mis en place par l'OFII. Aujourd'hui, ce n'est pas si simple de dire si ce label va être maintenu ou pas. Ce qu'on sait c'est que c'est devenu un diplôme universitaire reconnu, qu'il est dispensé aujourd'hui au moins dans deux universités sur le territoire, que les organismes de formations qui sont sur ce marché linguistique sont incités à former leurs formateurs. On a réussi deux années de suite à faire décaler l'obligation de formation tout simplement parce qu'on a des gens formés, des gens qui ont des doctorats ou des masters 2 pour lesquels on souhaite qu'ils obtiennent des équivalences. Parce que les gens qui ont une expérience de dix ans par exemple, qui ont déjà un master, qui ont travaillé dans le domaine, leur faire repasser un diplôme c'est compliqué, ça fait table rase : chaque fois qu'il y a un nouveau diplôme, il faut reformer les gens.

35. A: exactement.

36. S: alors est-ce qu'il va être exigé ou pas ? Je n'ai pas vu passer un seul CV dans les dernières offres d'emploi qu'on a passées dans les dispositifs FLI, qui a un diplôme.

37. A: d'accord.

38. S: du moins dans notre région.

39. A: oui.

40. S: ailleurs, je ne sais pas mais je n'ai vu personne arriver avec un master FLI

41. A: c'est pas encore...

42. S: c'est pas encore le cas.

43. A: oui, alors aujourd'hui le CEFI, il a quels types de missions ? Quelles sont les différentes missions ?

44. S: d'abord, il y a le choix associatif, je me permets de le rappeler parce que c'est important. C'est d'accueillir, de former ou d'accompagner des publics de premiers niveaux de qualification : autour d'un niveau 5 pas forcément exclusivement mais majoritairement du niveau 5, en difficulté d'insertion professionnelle, voilà. Donc, les missions du CEFI ont été toujours le corps du métier reste il y en a trois en fait :

- il y a l'accompagnement vers l'emploi des publics aujourd'hui identifiés et qui sont des milieux asociaux en gros qui sont bénéficiaires ou pas du RSA mais voilà.

- la formation aujourd'hui qui s'appelle FLI mais peut-être FLES ou peut-être FLE parce qu'en fonction du financeur, elle ne s'appelle pas pareil mais en gros la formation du français langue seconde, voilà, langue professionnelle.

- et un peu plus tard mais qui est là c'est le sanitaire et social. Donc on a trois grands axes de travail, on a perdu le tertiaire (la bureautique) donc il est pas vraiment aujourd'hui en première ligne de travail mais cela faisait partie de ce que le CEFI a fait pendant des années.

45. A: d'accord.

46. S: la comptabilité et la bureautique, voilà.

47. A: donc actuellement, on a l'accompagnement vers l'emploi, le français langue étrangère ou seconde ou d'intégration et donc, le sanitaire et social. Si on se penche un petit peu plus vers le français langue étrangère ou seconde ou FLI : quels sont les types de financements qu'on a ?

48. S: d'accord, alors donc aujourd'hui on est sur le marché de l'OFII donc vers un financement d'État mais qui transite vers l'OFII. On a le DILF qui est toujours financé par l'OFII. On a eu aujourd'hui confirmation qu'on a toujours le marché, qu'on est retenu sur le marché.

49. A: d'accord, c'est une bonne chose.

50. S: maintenu du moins un renouvellement sur le marché. Le Conseil régional finance des formations sur le FLE. Aujourd'hui, on n'a pas ce type de financement en direct mais via une ligne de subvention sur un territoire donc sur un atelier de formation linguistique vers l'emploi, voilà. On a quelques financements qui devraient être en stratégies de développement vers des financements privés. On a eu très peu, quelques congés individuels, voilà donc c'est un axe à développer parce qu'il y a de réels besoins et de demandes dans les entreprises ou le travail temporaire.

51. A: alors, d'accord, à cette évolution, cette professionnalisation, du passage de l'associatif vers le monde de l'entreprise, est-ce que vous voyez une évolution par rapport aux publics migrants qui intervient qui arrivent sur le territoire français ? Qu'est-ce qu'on lui demande, est-ce que l'apprentissage dans le milieu associatif peut lui suffire ou est-ce que vous pensez que si on prend l'exemple du CAI (contrat d'accueil et d'intégration) qui a été mis en place en 2007, est-ce que vous pensez que c'est suffisant pour répondre à la problématique de l'apprentissage du migrant ou vous voyez d'autres pistes ?

52. S: je vais prendre celle-là et j'élargirai après si vous le permettez. Alors l'évolution de différents marchés qui ont été mis en place par les associations, l'ANAEM etc., voilà la politique d'immigration en France on a vu réduire le temps de la formation qui était imparti pour les personnes qui arrivent sur ce contrat d'accueil et d'intégration. On est passé en gros de 400 heures à 200 heures sur une échelle de cinq-six ans. Donc, il y a une évolution de la population migrante certes, mais pas complètement : cela dépend du territoire. Donc je pense qu'aujourd'hui pour une tranche de population, 200 heures c'est suffisant et pour beaucoup cela ne l'est pas. Donc je pense qu'il y a une économie d'échelle qui est faite aujourd'hui alors les poursuites de parcours peuvent se faire mais c'est vrai que le DILF est loin, c'est une première étape mais c'est loin d'être suffisant pour une insertion professionnelle. Alors ce qui se passe dans l'évolution il y a aujourd'hui une écoute, une attente par l'évolution de la délégation de l'État vers les régions de la formation professionnelle et du coup les personnes qui sortent du CAI pour aller vers du HCAI rentrent, du moins dans notre région, dans les formations qui permettent aux gens d'aller de l'avant.

53. A: d'accord.

54. S: la politique CAI elle-même ne suffira pas aux gens de s'insérer dans l'emploi mais le relais est pris toujours des financements publics mais du coup avec un passage en entreprise, avec comment sont construites aujourd'hui les actions de formation régionale où il y a un tiers du temps minimum en entreprise mais que l'application au cadre Européen ; du coup, là, c'est un vrai tremplin.

55. A: alors vous pensez que tous les migrants peuvent accéder à ces formations HCAI ?

56. S: mais il n'y aura pas de place pour tout le monde, c'est clair, les enveloppes sont limitées. Après d'autres constats au vu de la crise économique : l'arrivée de la migration européenne ne relève pas du CAI et aujourd'hui pose un vrai souci parce que c'est un niveau plus élevé qui ont besoin d'écrit parce que l'oral est parfois totalement maîtrisé et pose une vraie interrogation de l'adaptation de la progression de formation pour cette population européenne qui est une immigration différente de celle

habituellement accueillie et qui ne relève pas du CAI. Du coup, il n'y a pas de réponse à cela aujourd'hui.

57. A: je ne sais pas si vous êtes d'accord avec moi, aujourd'hui par exemple comme vous le savez dans l'OFII, une personne migrante qui rentre dans un groupe dans un parcours A.1.1 ou A1 ou A2 doit justifier, avoir, doit pour prétendre à un niveau supérieur réussir le niveau attesté, il n'y a pas de possibilité de « redoublement ». Est-ce que vous ne pensez pas que justement à ce niveau-là, il y a encore du travail à faire pour mettre en place un contrat réciproque entre le migrant et l'État, c'est-à-dire même dans la possibilité d'un rattrapage ou d'une deuxième chance ?

58. S: oui, je pense que les choses, c'est difficile à répondre avec un oui ou un non, c'est quelque chose de pas binaire dans la logique d'économie d'échelle financière de l'État, le mode de mise en œuvre des actions s'en ressent. Et on demande à la population migrante de rentrer dans ce moule-là et de réussir à tout prix et ce qui est loin d'être une réalité pour tout le monde. Ce qui met les organismes de formations qui souhaitent notamment du secteur associatif qui est très majoritairement présent sur le territoire national pour faire partie d'une organisation des organismes de formations d'union associative à savoir que c'est eux qui ont à peu près soixante-dix pourcents du marché de l'OFII. Tout le monde dit aujourd'hui qu'il est difficile d'entrer dans ce moule, qu'on a répondu aux exigences pour continuer de pouvoir travailler parce que cela fait partie des valeurs des organismes de formations associatifs mais ça ne suffit pas sauf que le financeur public, lui, il dit : « j'essaie de maintenir les enveloppes constantes mais je ne pourrai pas aller au-delà » donc du coup c'est difficile donc. Est-ce qu'il y a plus à faire ou pas, c'est peut-être une complémentarité des financements qui est nécessaire. Si tout les gens qui sont en CAI deviennent des HCAI : est-ce qu'il y a réponse à tous ces gens après donc ceux qui réussissent continuent là-dedans et ceux qui n'ont pas pu, rentrent ailleurs.

59. A: oui, c'est ça.

60. S: c'est plutôt ça qu'on devrait œuvrer parce qu'aujourd'hui cela ne dépend pas du même ministère, cela reste à l'État, quand les autres formations sont aux régions. Donc du coup, c'est cette complémentarité en bonne intelligence de territoire qui devrait pouvoir se faire que de vouloir rallonger si on veut faire des économies au niveau global au niveau de l'État. L'État c'est nous rappelons donc c'est possible. Aujourd'hui, c'est pas suffisant mais il n'y a pas de complémentarité de partout, pas d'équité étatique mais moins régionale.

61. A: d'accord, vous pensez pas qu'au niveau de cette problématique-là CAI/HCAI ce que vous disiez implicitement qu'il y a une professionnalisation de ces migrants-là avec des liens directement avec l'entreprise dans le cadre d'une formation parce que là on leur demande pour accéder à l'entreprise d'apprendre le français, on ne propose pas finalement une proposition directe de ces migrants.

62. S: alors cela dépend des secteurs professionnels je dirais, il y a des secteurs professionnels comme le nettoyage, le bâtiment qui ont fait pas mal d'efforts dans ce sens et c'est pas encore fini mais il y a des choses possibles. On a travaillé avec la FATT, on a fait des choses intéressantes, c'est plus difficile quand il y a zéro communication, c'est compliqué, il faut qu'il y ait au moins un premier niveau de qualification orale pour pouvoir approcher le monde professionnel sinon c'est trop compliqué. Donc c'est une première étape qui est très importante, pas seulement que le niveau B, ça c'est loin d'être suffisant mais au moins s'il y a zéro communication c'est compliqué au-delà de la problématique de naturalisation, de papiers, de titre de séjour ou autre et je pense qu'il y a un travail à faire auprès des entreprises, c'est sûr. Mais la situation de migration, c'est plus une question qui se pose, c'est qu'il y a des moments plus propices que d'autres pour pouvoir traiter avec des entreprises sur la formation linguistique, les populations migrantes sauf si c'est eux qui décident que cette population leur est utile en formation, qu'est-ce qu'elle sait faire et qu'est-ce qu'on ne retrouve pas sur le territoire.

63. A: d'accord, au niveau de cette politique linguistique française, son évolution, vous la voyez de plus en plus stricte, de plus en plus exigeante ou vous la voyez de plus en plus accommodante avec ces publics migrants ?

64. S: moi, ce que je pense, c'est qu'on souhaite au niveau national par rapport à ce genre d'organisme qu'il y ait déjà une cohérence entre la politique du ministère du Travail et de la Formation et le ministère de l'Intérieur parce que ce volet formation, il est lié à l'immigration mais il n'est pas traité dans sa vision globale de la formation. Il n'y a pas de passerelle entre les deux ministères, c'est déjà une première étape : cela n'enlève rien, vu de notre fenêtre, à la problématique d'immigration. Maintenant, on peut pas restreindre sans arrêt le niveau de formation linguistique qui est donné aux migrants ; si la politique d'immigration va lever le niveau, tout dépend : on lève le niveau et on n'a pas besoin de beaucoup d'heures puisqu'on a déjà un bagage de formation, il faut juste la langue, cela suffit. Tout dépend du type d'immigration qu'on va demander.

65. A: parce que là, on a le CAI, cela serait une première étape dans le parcours du migrant dans l'apprentissage de la langue mais en même temps d'après les statistiques, d'après ce qu'on voit, les budgets financés sont de plus en plus restreints ; quelque part il y a une incohérence à ce niveau-là, on dit accompagner le public migrant dans l'intégration via l'apprentissage de la langue mais en même temps on voit que les budgets financés se resserrent.

66. S: mais le budget financé pour un parcours CAI a baissé comme tous les budgets d'État entre 10 à 15 %, c'est le budget pour les HCAI qui, lui, a vraiment baissé, c'est-à-dire la population qui réside sur le territoire : on constate que beaucoup de gens sont analphabètes mais il n'y a pas de financements. Personne ne veut entendre parler de cela, l'alphabétisation c'est pas du FLE. Personne ne veut entendre parler de cela mais il existe un budget HCAI, c'est celui qui a baissé. Pour les CAI, il a baissé globalement, c'est pas un bon signe mais cela a baissé globalement comme tous les financements d'État pour faire des restrictions donc c'est pas trop marquant mais c'est l'autre pendant, quand vous sortez du CAI et bien là il n'y a plus de financements pour cela.

67. A: effectivement, des personnes qui étaient là avant le CAI, qui sont des populations complètement écartées aussi.

68. S: il y a eu beaucoup de financements pour les populations sauf que, globalement la politique d'intégration qui est, du coup, on peut l'interroger, qui n'est pas que de la langue, c'est plutôt ce constat-là : c'est un constat d'échec en demi-teinte d'une réussite d'une politique d'intégration qui intègre la langue et qui n'a pas facilité complètement pour x raisons, le logement, il y a plein d'aspects, comme la scolarisation des enfants, réussis et d'autres moins réussis et notamment pour les femmes où il y a eu une politique de formation mais qui était en proximité mais pas l'exigence qu'elle a aujourd'hui. D'accord, elle a pas abouti à ce qui était escompté.

69. A: juste pour conclure, on va terminer par cela aujourd'hui, le CEFI va avoir bientôt un passage en SCOP donc va passer d'un statut à un autre. Est-ce que vous pensez que c'est dû aussi à ce qui se passe au niveau des organismes de formation qui sont sur le territoire à un manque financier par rapport à des budgets de plus en plus serrés au niveau des régions, de tous les financements publics qui sont de plus en plus restreints ou est-ce que vous pensez que c'est dû à une évolution autre que financière, ce passage en SCOP ?

70. S: je pense que le passage en SCOP n'est pas lié, du moins pour le CEFI, à l'évolution du secteur professionnel. Il y a une évolution dans le secteur professionnel mais elle concerne tout le monde mais pas que les associations. Le secteur professionnel évolue, la volonté politique, il y a une nouvelle loi qui va être votée qui passe au parlement début février 2014. Non, le choix d'évolution de la situation pour le CEFI, il est plus dans la logique d'économie sociale et solidaire puisque les associations et les

SCOP s'inscrivent dans le même secteur d'activité. C'est, comme a dit la présidente du CEFI, une évolution plutôt naturelle de dire que cela devient de plus en plus technique, autant que ce soient les salariés qui œuvrent au plus près, peuvent s'intéresser à l'évolution du secteur notamment entre autres les migrants comme d'autres activités du CEFI et c'est plutôt les professionnels qui sont à même de poursuivre cette activité. Ceci dit les difficultés financières des structures associatives incitent à aller vers une réalité de SCOP tout simplement parce qu'on se retrouve dans un collectif plus large, un appui et un soutien qui est moins présent dans le monde associatif où la coopération est plus de l'ordre de réflexion, de proposition, de participation à l'évolution du cahier des charges. Ce genre de choses n'apportent pas d'appui économique et financier et puis globalement parce que l'évolution de la législation fait que la subvention est pas un mode aujourd'hui de financement des organismes de formation, ce qui explique complètement la réalité associative. Aujourd'hui, les subventions sont vraiment à la marge du marché public donc la structure même de la réalité de la formation professionnelle, la logique de cela pousse à sortir du secteur associatif.

71. A: d'accord, merci pour toutes ces précisions, je vous remercie pour votre aide et votre collaboration.

72. S: merci à toi.

2.2 Entretien 2 : Transcription de l'entretien avec la coordinatrice au CEFI (Le 28/02/14 à 15h, disponible en version audio)

1. A : nous sommes aujourd'hui le 28/02/14 à 15h, j'ai avec moi G B, donc G est-il possible de vous présenter s'il vous plaît ?

2. G : donc je travaille aujourd'hui sur les dispositifs de diagnostic linguistique en France depuis 2002. Avant cette date, j'ai un parcours dans l'enseignement collèges et lycées à l'étranger en Roumanie. Arrivée en 2001, j'ai décidé de rester dans le même domaine en choisissant de travailler avec un public adulte. Après quelques expériences de collégiens, j'ai fait mon choix et j'estimais que travailler avec un public adulte me correspondait le mieux. Alors l'apprentissage et le diagnostic linguistiques depuis 2002, c'était en général en travaillant avec des organismes, des structures d'État : c'était l'ANAEM et ensuite l'OFII. Depuis 2002, les dispositifs ont beaucoup évolué, je dirais le dernier changement le plus important a eu lieu en janvier 2012 avec l'apparition de la loi exigeant de fournir une attestation qui permettait de prouver le niveau linguistique d'une personne qui demandait la nationalité française. Donc, le FLI est né à ce moment-là, l'idée de faire la différence entre le français langue étrangère et le français d'intégration. Ce dernier, visait les personnes souhaitant s'installer de manière durable en France et en plus du français langue étrangère c'est la dimension de vie professionnelle, d'insertion via la scolarité des enfants ; c'étaient des axes qui venaient compléter un peu l'approche du FLE et juste à ce moment-là, alors au fur et à mesure, j'ai eu l'honneur d'être impliquée dans l'audit pour l'obtention du label FLI du CEFI. À cette occasion-là, on s'est rendu compte en fait que depuis un bon moment au CEFI sur les actions d'apprentissage ou des actions financées par le Conseil régional, on faisait déjà du FLI, il nous restait seulement à formaliser l'évidence.

3. A: donc actuellement vous êtes expert FLI, depuis combien de temps ?

4. G: alors, j'ai suivi une formation d'expert fin avril-mai 2012 ; à cette occasion-là on était formés, une cinquantaine de personnes au niveau national, pour dispenser ensuite des formations nationales FLI dans l'attente que les universités mettent en place des diplômes FLI.

5. A: cette nouvelle approche a causé beaucoup de débats sur ses aspects, ses contenus ; pensez-vous qu'elle est nécessaire ?

6. G: oui absolument, il fallait faire la différence entre le FLE avec souvent des migrants hautement scolarisés qui souhaitent retourner dans leur pays d'origine et le FLI : avec cette langue du quotidien indispensable pour les personnes souhaitant s'installer durablement en France.

7. A: vous êtes coordinatrice FLI, est-ce que vous pouvez nous expliquer votre rôle ?

8. G: le rôle d'un coordinateur FLI est de faire le lien entre les différents formateurs et de mettre en commun toutes les richesses, les idées donc ça c'est la dimension pédagogique. La dimension administrative vise au respect du cahier des charges, du lien entre les différents partenaires car nous sommes dans un groupement : l'IFRA est le mandataire et le CEFI, le CEFU, IFRAP FORMATION, GRETA, ALLIANCE FRANCAISE sont des co-traitants, le suivi d'une partie des bénéficiaires (assiduité, absence...). L'OFII organise régulièrement des réunions avec les dirigeants du groupement sur les bénéficiaires CAI et HCAI afin d'évoquer des situations exceptionnelles.

9. A: c'est-à-dire ?

10. G: c'est-à-dire lorsque l'aspect du cahier des charges n'est pas très clair ou des aspects pas prévus. Par exemple, pour une personne sur un parcours de 90h c'est insuffisant il faut trouver une solution pour ces personnes tout en respectant le cahier des charges.

11. A: il est accessible sur internet ?

[Enregistrement 2]

12. G: oui, alors l'IFRA est notre interlocuteur principal de l'OFII et nous, on fait remonter les problèmes qu'on a à l'IFRA qui nous répond directement ou alors essaie de nous donner une réponse suite à des échanges avec l'OFII.

13. A: généralement vous n'avez pas de conflit avec l'IFRA ?

14. G: ah, non.

15. A: ou cela arrive fréquemment ou rarement ?

16. G: nous sommes dans une relation de collaboration et d'échange. D'ailleurs, au niveau des statistiques, des bilans, c'est l'IFRA qui synthétise toutes les informations des organismes de formation, qui les transmet à l'OFII.

17. A: d'accord, par ailleurs, de cette relation avec l'OFII, est-ce que vous trouvez qu'il y a une évolution ou qu'il n'y a pas d'évolution au niveau des normes ou des critères ?

18. G: au niveau du marché actuel ?

19. A: oui.

20. G : du marché de 2013 à 2015 ?

21. A : oui, de 2013-15 par rapport au précédent marché : est-ce que vous trouvez qu'il y a des modifications et si oui dans quel sens ?

22. G : nous sommes sur le marché de l'OFII en qualité de dispensaire de la formation linguistique depuis 2013 donc j'ai connaissance des dispositifs antérieurs OFII (ex : ANAEM), le CEFI était positionné en tant qu'organisme qui faisait du diagnostic linguistique en plus de centre d'examen DILF. Au niveau des prescriptions linguistiques, nous voyons une réduction du nombre d'heures pour atteindre le même objectif par exemple en 2008 pour atteindre le niveau DILF : diplôme initial de langue française, parcours A1.1 : il y avait 400 heures prescrites pour une personne non scolarisée dans son pays d'origine et qui n'avait aucune compétence à l'oral en français. Aujourd'hui, la même personne aura une prescription de 200 heures.

23. A : donc là, on a un parcours qui s'est réduit de moitié : est-ce que l'OFII a décidé sur un critère précis ? Un motif financier ou est-ce que c'est face au nombre de demandeurs ?

24. G : il s'agit des réponses faites aux appels d'offres.

25. A : donc l'IFRA s'est positionné sur 200 heures par rapport à d'autres offres ?

26. G : on ne connaît pas les réponses aux appels d'offres qui existent mais en 2008, je ne sais pas exactement quel marché, l'organisme qui a proposé le parcours de 200 heures pour les personnes non scolarisées et non communicantes en français a été accepté par l'OFII. Mais actuellement, on est sur du 200 heures ou 160 heures. Les autres organismes ou groupement qui ont répondu aux appels d'offres de l'OFII, quelles étaient leurs restrictions pour un public ayant ce profil ? On l'ignore.

27. A : Est-ce que vous pensez que cette évolution va dans le sens de ces migrants, cela leur facilite leur parcours ; par exemple qu'une personne qui a un parcours de 200 heures, elle va peut-être rentrer plus rapidement dans la vie active ou que cela va à l'encontre de ce contrat d'accueil et d'intégration qui a été mis en place en 2007 qui visait justement un engagement réciproque de l'État avec le migrant ou cela a desservi quelque part le projet de CAI ?

28. G : les éléments ont beaucoup changé depuis la mise en place du CAI qui a été faite en 2004 mais devenue obligatoire en 2007. Si entre 2004 et 2007 on parlait encore du FLE si on fait le parallèle aujourd'hui avec l'expérience du terrain, les financeurs s'étaient rendus compte qu'ils travaillaient de plus en plus avec des professionnels donc l'approche a évolué, les formateurs, les professionnels du terrain se sont mis au goût du jour. L'approche qui est efficace dans l'apprentissage du public migrant a évolué depuis, donc en fait à la réflexion, les objectifs visés peuvent être atteints sur un nombre moins important d'heures.

29. A : c'est-à-dire en fait si je reprends pour voir si j'ai bien compris votre raisonnement : vu que l'OFII demande une professionnalisation des formateurs, une exigence des formateurs, cela explique peut-être que les heures sont revues vu que les formateurs sont plus compétents.

30. G : les heures sont réduites pas forcément parce que les formateurs sont plus compétents mais avec des professionnels compétents, des vrais professionnels de la formation, je pense que la qualité de la formation a sensiblement évolué. Avec des rythmes plus courts, il y a aussi la valorisation par des attestations alors qu'avec des parcours de 400 heures plus intensifs, 4 à 5 mois, le bénéficiaire ne peut se projeter mais pour d'autres, 200 heures c'est pas suffisant.

31. A : c'est à double tranchant.

32. G : oui.

33. A : pour justement rappeler un petit peu au niveau de l'OFII on demande actuellement des bacs plus 5, des masters 2 avec l'idée d'avoir une formation FLI ou dix ans d'expériences on peut avoir une validation d'acquis.

34. G : oui, c'est ça l'exigence de l'OFII c'est d'avoir un bac plus 5 et une formation complémentaire FLI ou alors un bac plus 5 FLI. Le FLI est indispensable pour le marché de l'OFII puisque l'OFII valide chaque candidature dans ses locaux.

35. A : Je vous remercie G pour votre collaboration et votre accueil.

36. G: Je vous en prie.

2.3 Entretien 3 : Transcription de l'entretien avec la coordinatrice du CEFU (Organisme de formation CEFU à Lyon Mme BT le 19/03/2014 à 14h. Prise de notes)

1. A : Pouvez-vous vous présenter : parcours scolaire, professionnel, votre rôle de coordinatrice ?
2. B : Je suis actuellement en remplacement depuis juin 2013. C'est ma première expérience en tant que coordinatrice. J'ai beaucoup travaillé dans les centres sociaux, entreprises privés, universités en contrat CDD. J'ai travaillé avec tous les types de publics : enfants, collégiens et adultes, salariés... C'est par souhait que je suis devenue coordinatrice.
3. A : Est-ce que vous faites du face à face ?
4. B : De temps en temps dans le cadre de remplacement de collègues. Contrairement aux ateliers dans les centres sociaux sur de rythmes de deux heures dans le cadre du marché de l'OFII le rythme est plus intensif avec sept heures de cours. Le rôle de coordinatrice me permet de ne pas entrer dans une monotonie. Je réalise les informations collectives, sélection des candidats, organisation des groupes, rédaction des attestations.
5. A : Quelles sont les actions du CEFU ?
6. B : Le français, les préparations au concours : CAP petite enfance, aide-soignante, ambulancier... Il y a deux pôles linguistiques : Lyon 8^{ème} arrondissement et Vaulx-en-Velin.
7. A : Quels sont les financeurs des actions linguistiques ?
8. B : les ateliers, je crois que c'est la ville dans le cadre du PLI avec un partage de l'atelier avec le SAMATH sur Vaulx-en-Velin. Et l'OFII pour les publics CAI et HCAI. Les ateliers permettent de palier pendant un moment quand les personnes ne sont pas éligibles dans le marché de l'OFII ou en attendant cela permet de faire la transition mais parfois des personnes s'installent ce n'est pas provisoire.
9. A : Pourquoi ?
10. B : parce que les ateliers leurs suffisent, cela leur plaît. L'atelier est proche du concept des ateliers des centres sociaux, il n'y a pas de les contraintes d'un centre de formation. Au niveau du PLI, il y a uniquement trois rendez-vous obligatoires, c'est proche des centres sociaux et c'est mixte ce qui n'est pas le cas de tous les centres sociaux. Au niveau des compétences premières c'est ma collègue qui pilotent les actions FLE c'est la responsable pédagogique.
11. A : Quelle est la différence entre la responsable pédagogique et la coordinatrice ?
12. B : La responsable pédagogique FLE s'occupe de l'ensemble des actions de formations, la planification, la gestion des plannings...
13. A : Elle traite aussi les aspects financiers ?
14. B : Non, c'est la directrice et la comptable qui s'occupent de ces questions. Au niveau des compétences premières ma collègue s'occupe aussi des sélections et des entretiens assistés par le formateur référent qui fait les informations collectives. La sélection des formateurs permet de faire le premier tri, de voir si la personne est motivée, ensuite on reçoit les personnes pour savoir si elle correspond aux exigences de la Région car elle peut rejeter les dossiers notamment si une personne veut enchaîner deux formations de suite sa demande ne sera pas acceptée.
15. A : Trouvez-vous qu'il y a eu un changement depuis l'arrivée du FLI ?
16. B : Je sais que pour l'obtention du label FLI tout le monde s'est investi, c'était un vrai travail d'équipes (formateurs, coordinatrice, directrice). Au niveau du FLI, on faisait du « FLI » sans le savoir, sans dire le mot FLI.
17. A : Pensez-vous que l'exigence du master 2 FLI est indispensable ?
18. B : Oui et non. Alors oui car si on prend l'exemple du Plan de la préfecture, il y a quelques années qui avait engagé des retraités c'était une aberration car il n'y avait aucune reconnaissance des études de FLE. Par contre, je ne suis pas opposée à la valorisation d'une

personne qui n'a pas fait de master : qui ont un parcours c'est dommage de ne pas valoriser leurs expériences.

19. A : Pensez-vous que la formation FLI est indispensable ?
20. B : Je ne l'ai personnellement pas faite, je pense qu'on peut s'y intéresser, compléter, se documenter seul surtout lorsqu'on a l'expérience du terrain. Cela ne change pas grand-chose car l'expérience est aussi importante. Pour des étudiants nouvellement diplômés cela peut être intéressant.
21. A : Est-ce que vous trouvez normal qu'une personne qui est en parcours A1 doit passer le DILF si elle n'a pas l'AMDFL ?
22. B : Non c'est une aberration car cela ne la valorise pas son parcours d'autant plus qu'elle a obtenu le niveau en évaluation interne.
23. A : Est-ce que vous voyez une raison à cela ?
24. B : Pas vraiment c'est certainement d'ordre financier, dans un « souci » d'économies, je sais que dans l'ancien marché on pouvait passer le DELF A1.
25. A : Pourtant, entre le DILF et le DELF il y a une différence d'une dizaine d'euros ?
26. B : Oui mais à une grande échelle
27. A : A ce moment-là si on est dans une logique d'économie autant ne pas faire passer le DILF et délivrer une attestation A1 uniquement.
28. B : Oui.
29. A : Autre incohérence, c'est l'exigence d'un délai de cinq semaines pour l'inscription
30. B : alors pour l'OFII, c'est surtout pour les risques d'abandons, mais bon on pourrait inscrire les personnes et annuler l'inscription dans le cas d'un abandon.
31. A : Surtout que les abandons, il n'y en a pas beaucoup...
32. B : Par exemple, là j'ai un groupe qui termine en mars, ils passeront les examens en mai, donc le mois d'avril, ils sont sans formation, le français risque de ne pas être utilisé à la maison car généralement le français n'est pas trop pratiqué à la maison. Au niveau des poursuites de parcours avec une validation en interne on peut avoir une poursuite sans attendre les résultats. Par contre, j'ai deux personnes en poursuite de parcours mais je préfère attendre les résultats du DILF avant de les positionner car l'évaluation interne était trop juste c'est du cas par cas. Avant, on avait encore les personnes sous la main dans le cas par exemple de personnes qui n'ont pas reçu la convocation à l'examen, il y avait une réactivité maintenant on ne sait pas...
33. A : Au niveau du positionnement initial du parcours vous savez que c'est un auditeur de l'OFII qui est finalement un membre administratif de l'OFII, que pensez-vous de la sous-évaluation ou surévaluation ?
34. B : Généralement, on pose la question directement à l'apprenant s'il y a une réelle volonté de changer le parcours car parfois des apprenants gonflent leur diplôme ou inversement.
35. A : Ne trouvez-vous pas qu'il y a une exigence très importante vis-à-vis de l'OFII ?
36. B : oui, un volume horaire réduit car les enveloppes sont réduites, je pense que c'est surtout lié aux contraintes financières. Ils sont parfois à l'écoute par exemple l'absence au DILF est possible dans le cadre d'un arrêt maladie, décès, mariage, emploi... Il ne faut pas imposer ces idées mais discuter. L'OFII a pris le cahier des charges en réponse de l'appel d'offre au niveau des cinq semaines c'est les centres d'examen qui ont demandé ce délai pour être plus à l'aise pour organiser les examens.
37. A : Ah bon, je pensais que c'était une initiative de l'OFII, donc ils ont privilégié l'aspect organisationnel et pas pédagogique. Il n'y a pas eu de concertation entre les différents organismes, et aucune prise en compte de l'avis des formateurs. Le souci c'est que quand

l'appel d'offre est bouclé c'est fixe, on ne peut pas revenir en arrière alors que nos publics sont très mouvants.

- 38. B : Oui , est hétérogène, et les européens sont mis de coté
- 39. A : Oui pas beaucoup de dispositif pour eux.
- 40. B : Il circule l'idée que veut aussi les écarter des centres sociaux.
- 41. A : Donc ils n'auront plus d'alternatives, merci pour votre collaboration et votre aide.

2.4 Entretien 4 : Transcription de l'entretien sein de l'Office de l'Immigration et de l'Intégration

(Entretien compréhensif avec Mme GD et Mme NC le 18/06/2014 de 10h-13h au siège de l'OFII à Lyon. Entretien non enregistré notes de terrain commenté.)

➤ GRILLE D'ENTRETIEN

1. Présentation, rôle au sein de l'OFII, présentation de l'équipe.
2. Rôle de l'OFII
3. Bénéficiaires : nombres de migrants dans le Rhône, typologie, cas des membres de l'Union Européenne, évolution de ces bénéficiaires
4. Les étapes du CAI
5. Le dispositif HCAI : répartition et budget
6. Le diplôme DILF et diplôme DELF est-il envisageable ?
7. Les différents prestataires et partenaires de l'OFII
8. Problématiques rencontrées avec les prestataires
9. Respect du cahier des charges, contrôles et pénalités

➤ COMPTE RENDU DE L'ENTRETIEN

• **Présentation de Mme NC**

Elle a pour fonction d'être assistante des marchés : elle s'assure du bon déroulement des marchés de formations dispensées dans le cadre du CAI et du hors CAI, ainsi que le suivi administratif et financier des marchés et du pôle Hors CAI dont elle est référente. En lien avec la responsable du bureau d'accueil et d'intégration, elle est en relation-avec les partenaires extérieurs pour les informer sur le dispositif d'accueil des migrants par l'OFII et sur le dispositif linguistique hors CAI.

Présentation de Mme GD

Elle est responsable du bureau d'accueil et d'intégration depuis mai 2011. Elle assure la mise en œuvre des procédures CAI et du HCAI, elle participe aux réflexions conduites dans le domaine de l'accueil et de l'intégration des primo arrivants en travaillant avec les partenaires institutionnels, sociaux, associatifs et les prestataires. Elle a en charge le bureau des marchés CAI et HCAI et la gestion des partenariats, elle intervient en la plate-forme d'accueil du public en cas de nécessité, elle supervise cinq auditrices, deux agents d'accueil, 2 agents du bureau des marchés. Elle participe à l'animation des comités de pilotage (réunions de suivi des formations en présence des différents prestataires). Ces

comités de pilotage ont lieu environ tous les deux mois et ont pour but de faire une mise au point qualitative et quantitative des prestations.

La prestation de formation linguistique, en ce qui concerne la Direction territoriale de Lyon, est assurée par le groupement de l'IFRA, en charge du marché 13 FL. Ce groupement rassemble huit organismes de formation (IFRA mandataire, CFEU, Alliance Française, CEFI, IFREP, FRATE, Nouvelle Donne, GRETA) et couvre 46 sites de formation répartis sur les départements de l'Ain, de l'Ardèche, de la Drôme, de la Loire et du Rhône. Mme GD établit le lien avec les trois délégations départementales de l'Ain, de la Loire et de la Drôme, sur les questions relatives au CAI, Hors CAI et partenariat. Elle participe aux des contrôles des prestations sur le terrain. L'objectif de ces contrôles, comme le souligne GT et NC est de veiller à la bonne exécution des prestations, de permettre un échange avec les formateurs et les coordinateurs pédagogiques, d'avoir un échange avec les primo-arrivants et recueillir leurs sentiments. Le bureau d'accueil et d'intégration de Lyon est concentré au premier étage de l'OFII avec le service médical. Cette organisation facilite l'accès au service de l'OFII dans la mesure où le migrant est suivi dans un lieu unique. La prescription des différentes formations se fait au plus près du lieu de résidence des signataires.

Elles élaborent toutes les deux des pistes de travail et de réflexion.

- **Le rôle de l'OFII**

L'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) est un établissement public, placé sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur, qui assure 4 missions principales que l'Etat lui a délégué : la gestion des procédures de l'immigration régulière, l'accueil et l'intégration des primo-arrivants autorisés à séjourner durablement en France, le premier accueil des demandeurs d'asile et l'aide au retour et à la réinsertion des étrangers dans leur pays d'origine.

GT : « L'OFII répond à des directives et des actions émanant du Ministère de l'intérieur—La Direction territoriale mène localement un travail de partenariat étroit notamment avec la préfecture du Rhône et Pôle emploi. [...] Les partenaires s'efforcent de détecter les besoins, de les analyser et d'y apporter des réponses favorables pour accompagner les primo arrivants ».

- **Les chiffres CAI**

Au 31/05/2014, 2750 personnes ont signé le CAI sur les cinq départements couverts par la Direction territoriale. En ce qui concerne le Rhône, dont 1710, il y a eu 1710 signataires parmi lesquels 544 ont eu une prescription linguistique sans Attestation Ministérielle de Formation Linguistique, ce qui représente 31,8% des signataires pour ce département. La moyenne nationale des prescriptions linguistiques avoisine les 25% de signataires du CAI.

GT et NC : « Il a été constaté, qu'en 2013 qu'il y a eu une baisse des prescriptions et des parcours DILF car le public migrant arrive de plus en plus qualifié et avec une meilleure maîtrise de langue française ». En ce qui concerne les départements couverts par la Direction territoriale, la majorité des migrants viennent du Maghreb.

- **Les chiffres HCAI**

Les prescriptions s'effectuent par le Pôle Emploi, les missions locales, les associations, les organismes de formation, ... et sont adressées au prestataire qui vérifie l'éligibilité du public et communique la liste des candidats à l'OFII. Les organismes de formation assurent la formation linguistique du public hors CAI mais également CAI.

Au 31 décembre 2013, 1 239 personnes ont bénéficié d'un parcours de formation pour un total de 106 715 h soit 716 000 € sur les départements de l'Ain, l'Ardèche, la Drôme, la Loire et le Rhône.

Au 30 juin 2014, 760 personnes ont bénéficié d'un parcours de formation pour un total de 60 912 h soit 408 720 € sur les 5 départements couverts par la direction territoriale.

- **Les différents parcours**

Dans le cadre du CAI deux parcours sont proposés :

- le DILF ou A1.1 du CECR : publics très peu scolarisés ou de niveau fin collège maximum (environ 9-10 ans de scolarisation)

ou

- le DELF A1 : publics avec un niveau scolaire secondaire non communicant à l'oral DELF A1. GT : « Le fait d'avoir été scolarisés présupposent que les bases seront plus facilement acquises ».

- Le parcours DELF A1 peut également être prescrit dans le cadre du CAI dans le cas où le migrant s'est vu délivrer une AMDFL mais qu'il souhaite se perfectionner en français sur un niveau supérieur. Il pourra également poursuivre se perfectionnement

Dans le cadre du hors CAI, 4 parcours sont proposés et peuvent être consécutifs :

- Parcours A1.1 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) ou DILF : public non ou peu scolarisé, non lecteur et non scripteur dans sa langue maternelle
- Parcours A1 du CECR : public scolarisé de façon significative dans sa langue maternelle ou d'un niveau A1.1
- Parcours A2 du CECR : public de niveau A1 du CECR
- Parcours B1 oral du CECR : public de niveau A2 du CECR

Un parcours CAI peut être suivi d'un ou plusieurs parcours HCAI sur la base d'une démarche volontaire.

- **DISPOSITIF CAI**

Le CAI est obligatoire depuis 2007, c'est un contrat réciproque entre l'Etat français et le primo arrivant, valable un an à partir du moment de l'accueil. Il est renouvelable deux fois 6 mois pour les personnes dans un parcours DILF. Le dossier du primo-arrivant arrive à l'OFII soit par le biais de la préfecture en fonction de l'éligibilité du candidat soit par le service d'immigration en interne (visas de séjours). Le service planification de l'OFII va coordonner la plateforme d'accueil afin de convoquer les personnes pour une demi-journée. Le service accueil et intégration accueille le public physiquement sur des plages dédiées (en dehors des plateformes d'accueil). Au niveau de cette plateforme, il va y avoir en premier lieu une vérification administrative de la maîtrise de la langue française par le migrant afin de voir s'il est nécessaire de faire intervenir des interprètes. Ensuite, il est reçu lors d'une information collective par l'équipe en charge de la demi-journée d'accueil qui va expliquer les (un membre du service médical, une auditrice, une assistante sociale, un ou deux interprètes si nécessaire), (L'assistante sociale leurs présente leurs droits, les procédures administratives notamment pour les permis de conduire)

Entretien individuel :

Enfin, il y a un entretien individuel et une orientation vers le service médical si la visite médicale n'a pas été effectuée dans le pays d'origine. L'entretien individuel durant environ une vingtaine de minute consiste à faire signer le CAI ou éventuellement le dispenser si la personne remplit les conditions

prévues dans ce cas de figure, vérification des données, test de langue, orientation sur les différentes formations.

Dispenses du CAI :

Les dispenses de la formation prévues légalement concernent les personnes ayant suivi soit une année d'études supérieures en France soit trois années d'études secondaires dans un établissement français à l'étranger ou les personnes ayant un handicap. Les signataires peuvent être dispensés de certaines formations sous certaines conditions (ex dispense de BC à partir de 55 ans, dispense de la FL à partir de 65 ans...). Toutefois, ils existent des personnes dispensées qui demandent à entrer en formation.

Rythme de formation :

Le CAI est signé pour un délai d'un an mais peut-être prorogé, en cas de prescription linguistique à hauteur d'une année notamment pour les personnes qui travaillent (les rythmes sont alors adaptés). Les entrées en formation s'effectuent sur des groupes à entrées et sorties fixes. Les rythmes peuvent être intensifs (20h à 30h hebdomadaires), semi-intensifs (10 à 20h hebdomadaires) ou extensifs (6h hebdomadaires). Le rythme intensif est préconisé pour l'ensemble des signataires. Le rythme extensif concerne en priorité au public CAI salariés ou rencontrant des problèmes de garde d'enfant.

Les formations

Il existe quatre formations :

- la formation civique
- la session d'information sur la vie en France
- la formation linguistique
- le bilan de compétences professionnelles

La formation civique est obligatoire pour tous les signataires du CAI (c'est-à-dire la présentation des droits et devoirs en France, des différentes institutions et des valeurs). Les autres prestations sont attribuées en fonction du profil du signataire.

GT « Il y a des personnes qui ont l'AMDFL mais qui sont en demandes de formations linguistiques, d'autres personnes refusent de la suivre mais reviennent souvent dans le circuit orienté par d'autres structures (pôle emploi, missions locales...) car ils se rendent compte que le fait de maîtriser la langue c'est important, pour acquérir de l'autonomie et d'intégrer professionnellement ».

GT « les gens ne réalisent pas tout de suite, il y a une prise de conscience plus tard ».

NC « Il y a un décalage avec un niveau DILF minimum exigé dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration et le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA) et le constat que l'insertion professionnelle réelle commence à partir d'un niveau A2 »

NC « Dans les précédents marchés et notamment le marché triennal de 2007, les diplômes des parcours DELF n'étaient pas financés. Seuls les parcours DILF bénéficient d'un financement de leur diplôme. En 2010, lors du marché triennal de formation et la mise en place de parcours DELF, un nouveau marché triennal DILF et DELF a été lancé. Toutefois, celui-ci a été modifié car pour les diplômes DELF seuls les centres dépendant de l'éducation nationale et des académies étaient habilités. Actuellement, il n'y a pas de fond pour le DELF. L'enveloppe est recentrée sur le DILF. » Connaître le pays, ses valeurs dépassent le cadre purement linguistique.

Au cours de ces formations, il y a une analyse de l'orientation de la personne notamment avec le bilan professionnel qui sera par la suite exploité par pôle emploi.

GT « Les différents besoins recensés et les problématiques rencontrées par les migrants sont analysés dans le cadre d'une action de partenariat entre l'OFII, Pôle emploi, la préfecture, la DIRRECTE, les associations, »

GT « Le CAI est obligatoire ». En règle générale, il est rare qu'il y ait un refus de signer le CAI car c'est un dispositif légal. La préfecture, au moment du renouvellement du titre va prendre en compte un certain nombre d'éléments, dont le respect du CAI mais également les raisons pour lesquelles celui-ci n'a pas pu être honoré. L'OFII et ses partenaires cherchent donc des solutions locales aux différentes problématiques.

GT « On demande la présence de tous les prestataires lors des comités de pilotages et si possible celle des cotraitants »

GT « L'OFII a demandé à ce que le coordinateur pédagogique de la formation linguistique assiste aux réunions afin d'avoir un échange plus développé avec les prestataires ».

NC « Avant la mise en place des marchés publics, en 2003, suite à la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances), l'apprentissage linguistique était principalement dispensé par des organismes de formation associatifs et faisait l'objet de subventions. Au regard de l'évolution de cet apprentissage, les principaux financeurs ont demandé au milieu associatif de professionnaliser leur personnel. Cette professionnalisation leur a permis de mieux faire face à la procédure de marché public.

En 2003, une phase d'expérimentation a été lancée sur les départements de la Loire et du Rhône, puis a été généralisé sur l'ensemble de la région Rhône-Alpes. »

On est passé de 400 heures de formation pour le parcours DILF à 200 heures. Les organismes répondent à des appels d'offres actuellement le nombre d'heures a été réduit par deux.

C'est le CAI qui a hiérarchisé la formation linguistique avec des parcours ciblés. Les critères de sélection de l'organisme pour l'appel d'offre sont le territoire, la qualité et le budget.

Le DILF coûte actuellement 1 342 euros pour un parcours de 200 heures.

Les membres de l'UE

Les ressortissants de l'Union ne sont pas prioritaires car la formation linguistique est ouverte aux personnes installées durablement sur le territoire. Avec la libre circulation des ressortissants de l'UE, il n'est plus possible de s'assurer de l'installation sur le territoire français. C'est pour cela que les ressortissants européens sont soumis comme les autres migrants à la présentation d'un titre de séjour pour s'assurer de leur installation. Pour cela, un titre de 5 ou 10 ans ou permanent leur donne accès à la formation linguistique.

GT « Les membres de l'Union Européenne ne sont pas obligatoire car on ne sait pas s'ils vont s'installer durablement sur le territoire. Il faut avoir un délai de présence de cinq ans pour bénéficier d'un titre de séjour permanent. On favorise les personnes sédentarisées sur le territoire : la priorité est pour ceux qui restent sur le territoire ».

GT « consulter le site Parlera car il répertorie tous les dispositifs »

- **Evolution de l'apprentissage**

NC : « le FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) devenu l'ACSE (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances)

était chargé entre autre de la formation linguistique du public HCAI jusqu'en juillet 2009. Le public HCAI regroupaient les personnes migrantes après le CAI et les personnes issues de l'immigration. Au 1^{er} juillet 2009, cette mission de l'ACSE a été transmise à l'OFII et les autres missions régionales ont été transférées à d'autres organismes. En 2010, le public HCAI a été recentré : les français issus de l'immigration sont supprimés dans le nouveau marché. En 2010, les membres de l'Union Européenne sont inclus mais ne sont pas prioritaires.

Au cours des années, les enveloppes budgétaires ont baissé non seulement par la réduction des publics éligibles mais également des temps de parcours de formation linguistique »

NC « L'enveloppe HCAI est consommée à 98% »

GT « Pas de changement prévu pour l'instant sur 2014 »

GT : « Les publics alphas rencontrent plus de difficulté en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, notamment les migrants en France depuis de longues dates »

GT « Il y a une baisse de la prescription de formation linguistique en ce qui concerne les membres de l'UE. En effet, dans le cadre la nouvelle réglementation, seuls sont éligibles les membres de l'UE ayant un titre de séjour permanent d'un minimum de 5 ans (cahier des charges sur le dispositif hors-CAI)».

NC « Pour démarrer un groupe il faut douze personnes minimum et sept dans les départements avec des flux faibles »

GT « Nous avons une certaine souplesse en termes de gestion du marché en ce qui concerne la formation linguistique. Une souplesse d'entrée à 6 mois après la signature est tolérée mais à partir du moment où le signataire s'engage nous sommes plus rigoureux quant au suivi de son assiduité d'où l'importance des entretiens (informations collectives) dans lesquels nous faisons nos recommandations au préalable. Nous tentons de coordonner la situation personnelle, la prise en compte du parcours individuel de la personne et les différentes prestations. »

GT « Le niveau de maîtrise de la langue des nouveaux migrants a augmenté. Il y a hausse des parcours supérieurs (A1/A2/B1) avec une baisse du DILF(A1.1) ».

NC « Il y a une évolution démographique des migrants. La région Rhône-Alpes est un carrefour migratoire très riche et réactif ».

- **Le parcours B1 oral**

GT « L'ouverture du parcours B1 oral depuis 2013 s'adresse principalement aux demandeurs de nationalité française mais concerne également les poursuites de parcours».

- **Les réfugiés**

Forum réfugiés propose des cours de français au public réfugié avant même l'entrée en formation par le biais de l'OFII. Cette formation est basée sur le bénévolat. La convention ACCELAIR, entre l'OFII et Forum réfugiés, permet un suivi individualisé des publics réfugiés, notamment en ce qui concerne la transmission d'informations utiles de part et d'autre.

NC « les personnes obtenant l'asile ne retournent jamais dans leur pays d'origine ou que très rarement. »

- **Le fond Européen**

Le fond européen participe au financement des actions de formation linguistique. La moitié de l'enveloppe des crédits du Hors CAI provient du Fonds Européen d'Intégration.

Exemple d'action dans l'hôtellerie-restauration initiée par l'OFII et la préfecture du Rhône financée par des fonds européens.

GT « Il s'agit d'une action de perfectionnement en langue relative à un secteur d'activité en tension appuyée par des stages en entreprise. Les partenaires de l'action sont la préfecture du Rhône, Pole Emploi, l'OFII, le centre de formation CFEU.

- **Le FLI**

Il y a six référents FLI sur la région. Les thématiques introduites dans les cours sont la laïcité, l'instruction civique et des thématiques liées au quotidien.

NC « Les organismes ont survécu à l'arrêt des subventions, à la formation des formateurs, aux marchés publics. Les associations ont donc évolué positivement, elles ont développé leurs réseaux, on les retrouve sur plusieurs actions. Il n'y a pas de remise en cause pédagogique mais la gestion administrative est de plus en plus lourde. Elle demande des ajustements et de plus en plus de transparence avec notamment le financement par des fonds européens. Le contrôle de ces formations est très strict dans la mesure où des fonds publics sont utilisés. Il faut donc les justifier. »

NC « Je distingue la formation linguistique (OFII) de l'apprentissage du français dans un cadre social comme ASL (Actions socio-linguistiques). L'objectif, la pédagogie et les rythmes sont totalement différents. »

GT « Il y a des contraintes horaires, la mobilité des bénéficiaires : certains ont du mal avec ces contraintes, ce rythme soutenu, ces entrées et sorties. Par ailleurs, malgré les difficultés rencontrées, pour certains le diplôme du DILF est le premier diplôme reçu, ils sont très émus lorsqu'ils reçoivent le diplôme, en particuliers lors de la cérémonie de remise de diplôme par la préfecture qui a lieu depuis trois ans pendant la semaine de l'intégration. »

GT « On tente de faire évoluer le regard des professionnels sur les migrants ». Il y a un investissement, des partenariats pour faire évoluer l'image du migrant. Cette remarque a été faite en rapport avec l'action FACE qui consiste à assurer un parrainage des primo arrivants volontaires par des entreprises appartenant au club FACE. Ces entreprises vont accompagner les primo arrivants dans leurs techniques de recherches d'emploi et vont se servir de leurs réseaux pour favoriser des stages en entreprise".

GT « Il y a l'offre de formation mais l'important c'est l'investissement de la personne ».

NC « Pour les migrants de longue date dont les besoins et les difficultés linguistiques sont particuliers, il existe des actions dans les centres sociaux et dans le milieu associatif financées par les préfectures et la DRJSCS (Direction Régionale Jeunesse, Sport et Cohésion Sociale) »

2.5 Entretien 5 : Entretien avec Mme Saliha Mertani (élue municipale) (Le 10/01/2016 à 15h, disponible version audio)

1. A : Saliha, je vais vous demander de te présenter un petit peu, votre parcours, votre parcours professionnel et de savoir vos expériences professionnelles qui ont fait qu'aujourd'hui vous êtes une élue à la mairie de Vénissieux.

2. S : Saliha M., cinquante-deux ans, deux enfants. J'ai un master de droit et de management des établissements médico-sociaux et j'ai occupé différents emplois sur ce que j'appellerai l'insertion professionnelle et la prévention de la délinquance. Pendant quinze ans, j'ai été responsable de développer tous les outils de l'emploi sur les missions locales Rhône Sud-Est : Bron, Décines, Meyzieu, Vaulx-en-Velin et Vénissieux, le Sud-Est Lyonnais et plus particulièrement dans un deuxième temps dans la ville de Saint-Fons : ceci jusqu'en 2001, pour ainsi dire 1990-2001. Voilà, puis, j'ai été pendant dix ans, 2001-2012 été directrice de la prévention de la délinquance donc voilà...

3. A : D'accord, et du coup, qu'est-ce qui a fait que vos expériences professionnelles vous ont menées à la politique ?

4. S : Ce n'est pas mes expériences professionnelles qui m'ont menées à la politique c'est la vie associative qui m'a menée à la politique.

5. A : D'accord.

6. S : Pour payer mes études, j'ai fait de l'animation et donc par le biais de l'animation j'ai été au cœur sur le vivre ensemble sur la politique jeunesse de la ville de Vénissieux.

7. A : D'accord.

8. S : Mais malheureusement, je n'ai connu la politique qu'en sortant de la ville de Vénissieux car on m'a dit clairement, d'accord, clairement que pour ne pas être stigmatisé à Vénissieux : il faut que je fasse mes expériences ailleurs alors que tous mes collègues qui étaient avec moi en cours, pour la plupart sont salariés de la ville de Vénissieux. Il n'y avait pas de problèmes de stigmatisation pour qu'ils fassent carrière à Vénissieux.

9. A : D'accord, du coup, est-ce que vous êtes sortie de Vénissieux ?

10. S : Du coup, effectivement, j'ai fait de l'animation sur Vénissieux, et après j'ai fait de l'animation sur la ville de Bron, sur la ville de Villeurbanne et avec d'autres prestataires de la ville de Lyon aussi. Après professionnellement, j'ai travaillé partout sauf sur Vénissieux.

11. A : D'accord.

12. S : Parce qu'à Vénissieux, on nous ne prenait pas. On prenait les personnes.... Aujourd'hui, je ne serai pas loin de dire que la ville de Vénissieux qui a 59 000 habitants, qui a le plus de salariés sur la ville de Vénissieux n'a pas de cadre d'origine maghrébine.

13. A : D'accord, est-ce que vous pensez clairement que vous avez été victimes de discriminations vis-à-vis de cela ?

14. S : Absolument, sans conteste, sans conteste ce qui m'a été dit par le sénateur Guy Fisher.

15.A : Pourtant, on sait très bien qu'à Vénissieux, il y a une certaine population maghrébine et qu'il aurait tout à fait été adéquat de pouvoir représenter en tout cas de donner parole à cette partie de la population.

16. S : Non, on leur donne parole dans l'animation, on les laisse bien dans l'animation. Vénissieux a fait le choix de la paix sociale et surtout de maintenir dans la victimisation et dans l'assistanat.

17. A : D'accord.

18.S : J'assume mes propos

19. A : Oui, du coup, au niveau associatif qu'est-ce qui a fait que justement, vous vous êtes dit je vais rentrer en politique ? Quelles sont les problématiques majeures par exemple ?

20. S : La problématique c'est celle de l'emploi, je vous ai dit que j'étais responsable de l'emploi dans les missions locales. Je n'ai jamais mis mon prénom, j'ai toujours dit madame S. Mertani, j'ai jamais mis Saliha, pourquoi ? Parce que plus d'une fois, je voulais savoir les raisons de la non sélection de certaines candidatures d'origine maghrébine et il fallait que l'employeur, pour moi, me dise si c'était du racisme ou c'étaient des compétences pour que je puisse faire avancer le candidat ou la sélection. [D'accord.] Et effectivement, quand j'ai eu plusieurs fois des entreprises mais « madame Mertani, il n'y a que des maghrébins au Pôle Emploi. » Non, mais sur le type de poste qu'ils me demandaient et qui acceptaient ce type de salaire, effectivement c'était les candidats que je sélectionnais. Et qui répondaient positivement à l'offre.

21. A : Donc vous avez voulu entrer en politique afin de résoudre en tous cas d'essayer de trouver des solutions au niveau de l'emploi ?

22.S : Non, je suis entrée en politique parce que je travaillais sur Saint-Fons et ce que je voyais sur Saint-Fons, je me disais naïvement : « ce n'est pas possible, les élus ne voient ce que je vois, il faut que cela change, cela ne va pas ». Je voyais une génération de plus en plus en colère, de jeunes, qui n'y croyaient plus, pour qui l'intégration cela ne voulait rien dire, on ne leur demandait pas de s'intégrer mais de se désintégrer ou on leur demandait de s'intégrer mais sans moyen parce que voilà. Et un petit peu comme aujourd'hui, on réfléchit à faire cinq jours d'armée alors que le vrai problème de la France ce n'est pas de faire cinq jours pour se rappeler qu'on est citoyen c'est d'avoir du travail : attelons-nous au vrai problème. D'accord, que les gens aient du travail, cherchons des niches à développer que « des contrats d'avenir », qui peut vivre avec cinq cent euros ? Qui peut vivre avec cinq euros ? Aucun jeune ne peut-vivre avec cinq cent euros !

23. A : D'accord, et là je reprends un point intéressant que vous avez dit à l'instant sur l'intégration donc c'est des jeunes qui sont pourtant issus de l'immigration, c'est un public migrant ou c'est des jeunes qui sont nés en France ? C'est des français ?

24. S : Vous quand vous posez la question, j'ai été concerné moi en troisième. En troisième, j'ai dû faire un voyage en Italie, à l'époque il fallait un visa et j'étais allée chercher la carte de résidence et en troisième : j'ai découvert que j'étais française puisque je suis née le 01/02/1963 et en allant à la préfecture, j'ai découvert que tout enfant né en France, premier janvier 1963 est automatiquement français, j'ai découvert, mes parents aussi ont découvert puisque j'étais dans les premières personnes touchées... Et ont découvraient, cette citoyenneté qui était différente et qui nous allaient très très bien parce qu'en ce qui me concerne je ne suis jamais allée dans le pays d'origine de mes parents qui est l'Algérie. Je n'y suis pas allée avant mes vingt-deux ans parce que je travaillais en animation pendant l'été donc...

25. A : Donc pendant les vacances...

26. S : Il n'y avait pas de vacances puisque c'était pendant les vacances que je travaillais, après j'étais étudiante donc c'était vite résolu donc voilà...

27. A : Donc cette terminologie-là, d'« intégrer », on l'entend souvent justement chez les jeunes, est-ce que vous leur expliqué justement qu'ils n'ont pas besoin de s'intégrer ?

28. S : Non, ce n'est pas chez les jeunes qu'on entend cette terminologie, c'est une injonction des autres à les intégrer. Moi, je ne me suis jamais posé la question si j'étais « intégrée » : je leur dis même vous pouvez même me désintégrer : je suis française, je vis, je respire en France, je me bats pour la France, pour le vivre ensemble mais c'est pour moi d'un naturel si vous demandez de vous expliquer, je comprendrai pas comment quoi vous l'expliquer, c'est comme si vous me demandez de vous expliquer comment vous faites pour respirer... Pour moi, c'est naturel mais effectivement quand vous me demandez d'expliquer, je vais devoir l'expliquer en comparaison à deux ou trois personnes, donc vous me demandez de me différencier et c'est là que se pose le problème. Ces enfants et mes enfants qui sont nés, moi à la limite, j'ai vu l'origine, je sais un petit peu l'origine de mes parents mais aujourd'hui on est à la quatrième, cinquième génération qui sont nés de parents français, qui ont été à l'école ici, qu'est-ce que vous allez leur demander ? Quels repères vous allez leur demander ? Si ce n'est leurs repères malheureusement de leurs quartiers qui s'est délabré, de l'emploi, du chômage... J'ai vu, moi effectivement, avec effroi, les premières vagues de licenciement puisque j'étais à l'emploi. Donc, effarée, j'ai assisté à l'Etat qui donnait des subventions aux entreprises pour que celles-ci se modernisent pour sauver des emplois alors qu'en réalité elles se modernisaient, elles licenciaient car elles s'étaient automatisées. J'ai vu arriver, j'ai vu la France qui se séparait de ces compétences professionnelles quand on envoyait par masse ces premiers pré-retraités, mon père en a fait partie. Donc ces pré-retraités, qui ont beaucoup, excusez-moi, parce que les entreprises les ont mis à la pré-retraite ces personnes mais c'est nous citoyens qui avons payer qu'on arrête d'être stupides ! C'est avec les sous, c'est cette branche-là qui a fait couler la sécurité sociale. C'est la branche retraite, pré-retraite : c'est les entreprises qui se débarrassaient des gens qu'ils avaient dans leurs entreprises de plus de trente ans comme mon père ou des gros salaires. Voilà, donc c'est nous qui avons payés cette classe sociale ouvrière.

29.A : D'accord, donc juste par rapport au fait que vous avez travaillé énormément dans le milieu associatif, notamment vous avez dit tout à l'heure, les missions locales, quand vous voyez arriver ce public migrant, des publics migrants, qu'est-ce que vous pensez au premier abord ? Qu'est-ce qui se passe ?

30. S : Déjà, faut déterminer ce que vous appelez « migrants » ?

31. A : Alors, les publics qui viennent de l'étranger, qui viennent s'installer en France durablement soit par mariage d'un conjoint de français, soit migration du travail....

32.S : Moi, je peux dire en tous cas hormis les missions locales, j'ai vu mon quartier se transformer, j'ai vu Vénissieux, Saint-Fons se transformer avec une nouvelle immigration. L'immigration de nos pères, c'était l'immigration post-coloniale, d'accord, qui allait dans un territoire français travaillé etc...Et on a vu après arriver, l'immigration de ceux qui voulaient une autre qualité de vie, les algériens, les tunisiens etc... Et ces dernières années, l'immigration turque, j'ai vu arriver cette immigration que l'on identifie bien au niveau de notre quartier, en tous cas pour Vénissieux. Moi, dans mon bâtiment de quatre étage, donc l'immigration c'était juive, espagnole, portugaise et alors qu'aujourd'hui mon bâtiment, il a des personnes d'origines tunisiennes, beaucoup sur Vénissieux, turques, je serai pas vous dire chinoise, laotienne mais asiatiques et comment est aujourd'hui la

configuration du bâtiment dans lequel je peux avoir un regard puisque nous habitons la même allée, le même appartement depuis 1969 donc j'ai un vrai angle de vue sur cette rue. Rue qui s'appelle Léo Lagrange et qui malheureusement a été rebaptisé depuis plus de dix ans Léo Lablanche donc cela s'explique il n'y a pas besoin de faire de dessins. Du coup, par rapport à cette immigration, nous on a été un peu en colère, j'allais dire, moi en tant que technicienne j'ai souvent été en colère quand on parlait dans des réunions du Français Langue Etrangère voilà qu'on leur mette dans leurs quartiers des ateliers de Langue Etrangère etc.... Alors que nous on leur disait c'est bon on a pas besoin de ça, on a besoin de l'emploi, c'est des entreprises ok ! Et parce que cela concernait, c'était la bienveillance de l'Etat de mettre ça pour ces nouveaux migrants et puis comme ça on disait qu'on faisait quelque chose pour les personnes d'origine étrangère mais on ne s'occupait pas de ceux dont on avait raté l'implantation, l'intégration tout ce que vous voulez ... mais en tous cas le fait de vivre ensemble, l'intégration sociale si on peut parler d'intégration sociale et professionnelle.

33. A : Très bien et donc du coup ces personnes-là, elles ont un réel problème au niveau de l'emploi, est-ce que vous ne pensez pas que c'est une problématique de l'apprentissage même si c'est pas la première problématique mais une des problématiques de l'apprentissage du français c'est-à-dire qu'on est quelque part dans un cercle vicieux, pour pouvoir trouver de l'emploi, il faut des cours de français mais en même temps on ne donne pas suffisamment d'outils pour leurs apprendre le français car sans langue française ils ne peuvent pas accéder à l'emploi ? Est-ce que ne vous pensez pas qu'on tourne en rond ?

34. S : Alors, je vais rentrer à deux, vous me parlez des migrants et moi je vous parle de ceux dont l'école a été un échec, d'accord et quand vous n'avez pas les codes de la langue ni écrite ni orale...

35. A : Echec en France ?

36.S : Echec en France donc sortie du collègue

37. A : D'accord, donc à ceux-là qu'on propose des cours de français ?

38.S : Non, à ceux-là, on leur propose des programmes de chute éducative, c'est l'« école de la deuxième chance », on essaie de les récupérer ceux-là, voilà, et aux migrants, on leur propose le FLE.

39.A : Ok.

40. S : Sauf que le migrant arrive aussi, il n'y a pas de boulot pour les autres. Les autres, ceux qui sont en échecs scolaires, ils ont 50 pourcents du dialogue, et ils n'y arrivent pas de l'autre côté, il me semble qu'il y en aura encore moins...

41. A : Donc plus d'handicap.

42. S : La langue c'est la première des choses mais c'est pas ...voilà.

43. A : D'accord et si on revient un petit peu à ce qui se passe actuellement, justement parce qu'il y a un débat national qui se fait sur la déchéance de nationalité qui concerne un petit peu aussi les binationaux, j'aimerais bien avoir votre avis sur la question.

44.S : Pour moi, c'est un faux débat, voilà parce que c'est un débat de valeur et quand on commence à parler de valeurs, effectivement, les valeurs c'est une donnée qui est ajustable et réajustable en fonction de qui et du gouvernement. Pour moi la nationalité en France, elle repose sur le droit et le droit c'est quelque chose sur lequel et bien on ne peut pas négocier. C'est pour cela que pour moi, toucher la Constitution c'est très très grave et cela remet en cause, toute les valeurs de la République.

45.A : Et vous en tant que, vous avez la bi-nationalité ou pas ?

46. S : J'ai de fait, de naissance, la double nationalité puisque française d'origine de parents maghrébins : la double nationalité est octroyée de fait.

47.A : D'accord, et donc dans ce cas-là, au niveau de la double nationalité, si demain on vous demandait de choisir entre l'une ou l'autre ?

48.S : Si on me demandait de choisir, cela voudra dire qu'on renierait le droit. Moi, je n'ai aucun problème mais la question c'est que si on me demande de choisir, si cette question se pose sous l'angle du choix, cela veut dire que les français il y en a sur différents niveaux donc cela serait un faux débat, on est sur du droit, il n'y a pas de remise en cause et si on me demandais de choisir, vous devez renoncer à ce que vous êtes etc... Quatre-vingt pourcents des personnes avec qui je discute même plus que quatre-vingt pourcents c'est de l'automatisme : on est de là où on est né, de là où on a grandi, je suis française à part entière mais j'en ai marre qu'on me mette à part !

49. A : Ce faux débat est au profit de qui ?

50. S : Il est au profit simplement électoraliste, les gens jouent avec le feu pour moi c'est très très grave, ils jouent avec le vivre ensemble et pour moi c'est très très grave ...Donc quand on fait la course comme ça aux voix de l'extrême demain on ouvre à boîte de Pandore c'est clair et net.

51. A : On va s'arrêter sur ces quelques mots, je vous remercie pour votre accueil et vos réponses.

2.6 Compte-rendu de l'enquête menée auprès des intervenants des ateliers d'apprentissage de français auprès de centres sociaux de la commune lyonnaise

Notes de terrain et transcription partielle recueillis depuis Master 1 institutionnel (Université Lyon 2). Les entretiens mentionnés par le symbole**sont disponibles en version audio (Les centres sociaux de Mermoz-Pinel, Brignais, Rillieux-la-Pape et Saint-Priest). Les sous-titres sont les éléments thématiques de la grille des entretiens compréhensifs menés auprès des intervenants. Des transcriptions partielles à partir de notes de terrain ont été reconstitués pour les autres intervenants (Saint-Priest)**

- **Constitution des équipes professorales :**

La constitution des équipes varie d'un centre à l'autre. Pour le **centre social et socioculturel de Brignais*****, la personne que nous avons interrogée qui s'occupe de l'apprentissage du français est une bénévole de formation psychologue avec un niveau licence plus deux années d'enseignement pour psychologue scolaire (équivalent d'un niveau master) ayant déjà donné des cours d'alphabétisation dans le quartier de Mermoz. Les cours d'alphabétisation sur Brignais ont commencé grâce à son initiative en mai 1993. Au niveau de l'équipe du centre social il y a actuellement six bénévoles : il y a eu des passages de salariés dont une qui avait pour mission de lier les différents cours, ou d'aider les niveaux les plus bas. Ces bénévoles sont tous issus de l'enseignement et le cours s'appelle cours de français « *même si on a plus le droit* » nous souligne la bénévole.

Autre exemple d'équipe celle **du centre de Mermoz-Pinel***** qui est un des trois centres du huitième arrondissement de Lyon. La responsable qui nous a accueillis fait partie du secteur adulte famille qui dépend du secteur développement social. Cette dernière, est une salariée CAF, de formation conseillère en économie sociale et familiale. Le cours s'intitule alpha-socialisation dont elle assure la coordination bien avant 2000. Cet atelier de français était coordonné par des bénévoles appuyés par des salariés. L'équipe est constituée en 2009 de neuf personnes bénévoles qui sont là depuis plusieurs années, des renouvellements de deux-trois ans et des renouvellements tout récents en début d'année : *« Tous ces bénévoles, à part une, ce sont des jeunes retraités, des personnes qui ont des parcours différents par contre, à part une, ce ne sont pas des personnes de l'éducation nationale : on a des fonctionnaires, qui travaillaient à la Poste, France télécom, qui faisaient de la formation.. »*. Au niveau du recrutement pour ce centre social, cela se passe comme la plupart des associations par l'intermédiaire de l'université ou le journal « Lyon citoyen » mais pour cette année aucune demande n'a émanée des étudiants alors que cela peut constituer par exemple pour les formations FLE de Lyon l'objet d'un stage en master un ou deux. Au sein de cette équipe, *« les bénévoles suivent une formation avec EFI LANGUE, »*. Cette formation a pour but de parler des *« difficultés que peuvent rencontrer les bénévoles, échanges d'outils, d'expériences et c'est mené avec les bénévoles du centre social des Etats-Unis et je pense qu'il doit y avoir maintenant d'autres centres sociaux. »*. C'est une formation dispensée par EFI Langue¹ qui est un institut privé qui dispense des formations linguistiques et culturelles dans diverses langues (Français, Anglais, Espagnol, Italien, Allemand, Mandarin et Arabe) se basant notamment sur le cadre Européen des langues.

L'équipe **du centre social et socioculturel de Tassin-la-Demi-Lune***** est plus grande que les équipes que nous venons de voir. La personne que nous avons interrogée est salariée depuis onze ans au sein du centre travaillant sur trois secteurs : les personnes retraitées, l'accompagnement scolaire et le français appelé « ateliers de socialisation linguistique ». Elle est également diplômée d'un DEA d'histoire, un diplôme d'étude sociale et de chargée d'insertion, elle a eu une *« formation sur le tas, projet de formation Gattegno »*. Au sein du centre, 50 bénévoles dont seize sur le secteur français sur deux sites : Tassin et l'Arbresle.

Quant au **centre de Rillieux-la-Pape*****, il s'organise autour de trois sites (la Velette, les Alagniers et les Semailles) créés dans les années 70. Nous sommes reçus lors de l'entretien au centre de Rillieux-la-Pape par deux interlocutrices l'une AG est chargée d'insertion dans le centre social de Rillieux ayant un parcours universitaire de lettre et FLE et une expérience dans divers organismes de formation depuis douze ans. Notre deuxième interlocutrice, YF participe à la vie du centre de Rillieux-la-Pape depuis les années 80. Elle était professeur en biologie en Algérie et a enseigné là-bas pendant trois ans. Elle a fait de l'animation pendant trente ans auprès du centre social de Rillieux, Gerland et diverses associations. Cette équipe se compose de trois salariées dont une coordinatrice et une quinzaine de bénévoles : en formation FLE, de l'enseignement... sachant que *« chaque année une formation est proposée »* par le centre social de Rillieux-la-Pape. Toutefois AG nous fait

¹ Site EFI LANGUE : <http://www.efilangue.com/fr/qui-sommes-nous-29.html?PHPSESSID=75f2cc4963537234b44e972f7b3b62aa> (Consulté le 01/01/2013)

remarquer que chaque bénévole vient avec son expérience comme l'exemple d'un professeur de guitare qui faisait partager aux apprenants ses compétences artistiques. Le centre social de Rillieux-la-Pape est une seule association même si elle a trois sites : « *plus une logique de site mais de pôle* » d'actions. En effet, les personnes viennent selon leur niveau et pas de leur quartier donc les habitants sont mélangés par rapport aux trois quartiers correspondants à l'emplacement des trois sites. Chaque équipe possède des modalités de cours spécifiques dans la mesure où chaque centre possède des groupes différents.

- **Modalités des cours et constitution des groupes**

Le centre social et socioculturel de Tassin*** est composé de quatre groupes sur le lundi après-midi, le mardi matin, le mardi après-midi, et jeudi après-midi, sauf ceux qui ont un projet professionnel qui viennent trois fois par semaine, les autres viennent deux fois. « *Nous avons quatre niveaux, le cinquième est entre les deux : alpha débutant, alpha intermédiaire, FLE débutant, FLE intermédiaire, et un cinquième intermédiaire + mais ce n'est pas avancé du tout (...)* Les groupes sont fixés dès le début de l'année c'est-à-dire que Mme X elle a un niveau FLE débutant, tel bénévole travaille en binôme avec une autre bénévole soit elle vient deux fois par semaine, j'ai des bénévoles comme ça, qui accompagnent Mme X plus Mr Y, plus qui ont le même niveau du début jusqu'à la fin de l'année : avec un livret de l'apprenant, avec des objectifs à l'entrée donc de positionnement, plus des évaluations jusqu'à la fin de l'année et à la fin de l'année on voit ce qui passe ce qui reste, et on repart... ». Dans ces groupes, on trouve plus de soixante personnes, tous les apprenants sont acceptés sans exception même si nous explique l'intervenante : « *un élément de l'extérieur perturbe mais pas pour longtemps* ». Pour les personnes qui arrivent en fin d'année, les cours ont pour objet de préparer à la rentrée donc tous sont acceptés quelque que soit la période, ils viennent sur tout l'ouest lyonnais : Craponne, Francheville, Charbonnières-les-bains... Il y a vingt-cinq nationalités : jusqu'à l'âge de 25 ans ils sont dirigés vers la mission locale, pour le reste on relève « *beaucoup de mamans : la tranche d'âge de 25ans à 40 ans la majorité...sur 60 inscriptions une dizaine d'hommes.* » Alors qu'autrefois, c'était un groupe de femmes (il y a dix ans) avec « *environ 15 personnes* »

Pour ce qui concerne, **le centre social de Brignais*****, les tranches horaires sont plus larges puisqu'il existe des cours du soir pour les hommes car ces derniers sont exclus, comme pour **le centre de Mermoz******, par les femmes : « *elles veulent être plus tranquilles* ». Les groupes sont de quatre sortes : -cours du soir (deux cours) même s'il « *y a pas beaucoup de monde mais il y a des hommes* » ; -la journée c'est l'alphabétisation (le jeudi assuré par une autre bénévole) : deux séances de deux heures le mardi et le jeudi ; - des cours de post-alphabétisation (trois personnes) : trois séances d'une heure et demi ; des cours individuel de FLE « *plus récent dégrossissage avant FLE : une jeune femme qui débarque qui ne connaissait le français mais qui était tout à fait scolarisée et qu'on prend à part tant qu'elle ne peut pas se joindre au cours du FLE* ».

Les tranches vont de « *dix-sept à soixante-dix-sept ans* » et les nationalités sont pour une vingtaine d'inscrits : maghrébines surtout algériennes, deux tunisiennes, congolaises, maliennes... Pour participer au cours les apprenants sont sensés payer par an dix euros d'inscription et neuf euros pour le matériel pour le français. Ce sont la CAF, la mairie et le conseil général qui financent les cours qui se déroulent dans cinq salles et une salle informatique. **Au centre de Rillieux-la-Pape*****, les cours s'intitulent « *actions linguistiques et sociales (ALS)* ». Ils sont axés sur deux niveaux à savoirs : « - *des cours plutôt axés sur la socialisation pour des personnes qui ne travaillent pas ; - des cours qu'on appelle en lien avec l'emploi mais qui font partie des actions linguistiques et sociales pour des demandeurs d'emploi et des salariés mais l'aspect socialisation ou insertion professionnelle est imbriqué dans les cours.* ». **Le centre de Rillieux-la-Pape****** possède un portail d'accueil depuis février 2005 et les « *personnes peuvent être orientées en externe ou en interne* », en « *externe* » cela signifie vers d'autres structures à l'extérieur des centres de sociaux. Les cours ont lieu deux fois deux heures par semaine pour le premier et le second c'est une heure et demie : la journée, en soirée et le samedi. On relève six groupes de niveaux différents pour le premier, cinq groupes pour le second : analphabète à niveau A2 DELF, B1 : « *Les nationalités pour les groupes débutants à majorité maghrébines* » qui sont 90% analphabètes il y a également des apprenants provenant du « *sud-est asiatique* » ; il y a une centaine d'inscrits pour le groupe deux provenant d'Arménie, Europe de l'est, Kosovo : « *On a beaucoup de personnes qui ont fait des études supérieures dans leur pays d'origine qui sont là primo-arrivants débutant en français langue étrangère , qu'on avait pas il y a très longtemps ,on avait pas du tout il y a vingt ans c'était vraiment des cours d'alphabétisation.* » Une des intervenantes du centre de Rillieux-la-Pape remarque que les niveaux des apprenants ont changé, les niveaux sont plus élevés et n'y a plus que de l'alphabétisation, les niveaux sont par conséquent plus hétérogènes ; autre nouveauté : « *Les hommes petit à petit intègrent les actions* » avec une tranche d'âge allant de 20 à 75 ans.

Enfin, **le centre social de Mermoz****** dont les locaux sont prêtés par la CAF : il est composé de quatre groupes de niveaux différents pour deux jours hebdomadaires : le lundi et le jeudi (14H16H). L'intervenante nous explique que « *sur cet aspect A1, A2, A3, FLE on ne maîtrise pas forcément la distinction, c'est vrai que j'avais demandé une formation là-dessus avec les bénévoles.* ». Pour ajuster les niveaux, sur le groupe 1 c'est-à-dire A1 : trois personnes bénévoles y travaillent et elles sont parfois là toutes les trois, le groupe 2, on y retrouve également deux ou trois cela dépend, le groupe dit « *A3* » qui doit correspondre peut-être à un niveau B1 en tout cas supérieur au niveau A2 il y a deux bénévoles. Enfin, le groupe FLE une seule bénévole. Les ateliers de français étaient mixtes mais ont dû être arrêtés car il n'y avait pas beaucoup de demande. Au niveau du centre de Mermoz, la moyenne d'âge serait plutôt élevée avec la présence de peu de jeunes. Il y a des demandes d'hommes ou étudiants pour l'instant la question ne s'est pas posée de recréer un groupe mixte. Les personnes du secteur du 8ème sont prises en priorité mais les autres personnes sont acceptées comme celles venant du secteur de Bron, du troisième, du septième, Vénissieux. Le nombre d'inscrit en début d'année est de 43 qui se répartissent inégalement : « *il y avait une quinzaine de personnes dans le groupe 1, une dizaine dans le groupe 2, dans le groupe trois entre neuf ou dix par contre dans le groupe FLE du coup au départ il y avait quatre, cinq personnes mais*

c'est très fluctuant, il y a qu'une personne. » Il n'est pas rare qu'on ait très peu de personnes en FLE avec beaucoup plus de monde dans les niveaux plus faibles, on peut se poser la question de savoir si les personnes en FLE qui se retrouvent avec des niveaux plus faibles se sentent lésés surtout si on leur propose des activités d'alphabétisation ou que ces personnes trouvent du travail et par conséquent abandonnent les cours. Pourtant en ce qui concerne le centre social de Mermoz il y a plusieurs bénévoles, le problème de la gestion de l'hétérogénéité est assez réduit. Cependant des questions restent ouvertes sur la gestion des niveaux de langue au sein des ateliers. D'ailleurs, on parle dans le langage des centres sociaux d'*ateliers* de langue, d'alphabétisation et non pas de *cours* français langue étrangère et seconde ou de français langue étrangère car il ne s'agit pas de cours c'est pourquoi nous allons voir à présent les objectifs de ces ateliers qui sont intimement liés à des financements spécifiques comme c'est le cas pour les autres actions des centres sociaux et socioculturels.

- **Objectifs de l'apprentissage**

L'apprentissage du français au sein des centres sociaux possède un objectif primordial c'est celui de la socialisation et cela passe par la découverte de l'extérieur, l'apprentissage des éléments de la vie culturelle. **Pour le centre de Mermoz***** il n'y aucune demande aux politiques de la ville, pour ce qui est de la CAF ou de l'état cela dépend des secteurs, les apprenants de l'atelier ne doivent que payer le matériel et une petite partie des sorties mais il n'y a pas un gros budget pour le français car les cours sont assurés en majorité par des bénévoles : *« il y a le côté apprentissage surtout au niveau des domaines, au niveau de la vie quotidienne : prendre le métro, aller à la poste. On a une grosse partie c'est la socialisation quoi, du coup cela correspond quand même au projet du centre social, c'est vraiment l'objectif c'est la convivialité, découvrir l'extérieur, aller sur l'extérieur et voilà. Parce que du coup, la majorité des personnes inscrites, la moyenne d'âge est quand même assez élevée, c'est des personnes qui ont les enfants qui sont partis et du coup il y a des personnes qui viennent ici pour la convivialité car elles sont assez isolées. »*

Au-delà de l'apprentissage, c'est l'aspect socialisation qui est important et cela est illustré par de l'aide, de l'accompagnement, une relation de confiance... L'intervenante **de Tassin-la-Demi-Lune*****, elle, nous explique le déroulement d'une séance : *« En moyenne par séance j'ai quatre à cinq bénévoles avec moi. Moi, je fais une animation orale, je n'accompagne pas à l'écrit, à l'Arbresle si mais pas ici. On commence mardi matin, les groupes travaillent sans intervention de ma part, les autres jours je fais une animation orale d'une demi-heure, cela peut être prendre rendez-vous chez le médecin, cela peut être passer une information, cela peut être quel que soit les niveaux, hier, c'était trois phrases correctes en français , débrouillez-vous : travailler ensemble, changer dites-moi ce que vous avez fait, et parfois cela peut être parler de son enfance, parler de la vie en France , plein de trucs (...) les bénévoles sont là, après ils vont travailler par groupe de niveau deux heures : 13H30 à 16h45 , et moi je commence l'animation orale d'une demi-heure après ils travaillent par groupe de niveau »*. Par ailleurs, les hommes sont acceptés sans aucun problème : *« On a des hommes arabes, des hommes de l'Europe de l'est parce que les visages des primo-arrivants changent un peu maintenant donc ils travaillent ensemble, c'est l'occasion parfois de dire au niveau culturel puisque aussi les consignes de la préfecture : la découverte et l'intégration, puis la*

découverte de la culture et du patrimoine français. Nous parfois quand je sens un truc qui passe pas et bien on discute : la dernière fois c'était un monsieur qui disait, c'était le verbe masser et, il y a un monsieur qui savait mais qui ne pouvait pas parler en français, il a pris la main d'une personne c'était une femme, la femme cela l'a gênée, la séance d'après on a repris cela est j'ai dit que c'était pas la faute de telle personne parce que dans sa culture un homme étranger ne doit pas la toucher donc on la comprend, ce n'était la faute de monsieur parce que dans sa culture on peut saluer, on peut même faire la bise, donc il ne comprenait pas et elle ne comprenait pas du coup on a la chance de vivre dans un pays qui nous aide à comprendre ». Dans le **cas du centre de Tassin*****, c'est la préfecture et le conseil général qui sont les principaux partenaires financiers : il n'y a pas la CAF. De plus, la préfecture subventionne 22 personnes à condition qu'elles soient parmi les personnes qui touchent le RSA et doivent être présentes en moyenne tout au long de l'année en contrepartie de cette subvention. Au niveau des objectifs, notre interlocutrice est très claire : « Notre objectif c'est l'intégration, c'est se battre pour que ces personnes aient leurs places dans notre société ». En dehors, de ces séances de français sont organisées des sorties familiales : cinéma, des cours de couture afin de « les ouvrir sur d'autres secteurs, casser la relation privilégiée que j'aie avec eux parce que avec le temps ils me font confiance, je les accompagne, on sort du cadre, il y a un accompagnement c'est-à-dire on voit s'ils doivent envoyer de l'argent au pays, s'ils doivent remplir un papier ceci cela, on aide je vais sur le site de la CAF faire une simulation pour s'ils ont besoin du RSA, je lui dis à cette maman pourquoi tu n'as pas fait telle démarche il faut faire ceci... Alors, à Tassin, une famille à partir de trois enfants bénéficient d'un chèque pour toutes les activités et les mamans d'origine étrangères ne comprennent pas le contenu du courrier alors elles jettent le courrier à la poubelle et du coup elles perdent cette argent ... ». Une des spécificités du public migrant c'est de mener un travail psychologique : les apprenants sont souvent en souffrance, ils sont mal à l'aise, il y a également la nostalgie du pays, des problèmes quotidiens, etc... Afin de se sentir en confiance, « ils sont valorisés ». L'intervenante n'utilise pas de méthode fixe elle « jongle » et crée sa propre méthode : « j'ai l'idée de faire un mot » aux jeunes qui dégradent le local de français, une lettre qui sera l'objet de l'animation orale et écrite par les apprenants en direction des jeunes.

A Brignais***, le déroulement des séances est différent ; cela débute par un oral commun, sur un thème par exemple le Congo. Au niveau des méthodes et des supports l'intervenante déplore que « pour le même matériel on l'utilise que pour le tiers » du groupe et que ce dernier est changé « tous les trois ans », elle nous souligne par ailleurs que les apprenantes « sont demandeuses » d'internet. Pour cette dernière, un des objectifs est « de permettre aux gens de réaliser leurs projets avec les adolescents cela fonctionne comme ça, quand on a essayé, les gens ont essayé de proposer des choses, les ados un coup oui, un coup non par contre les aider à eux réaliser : un voyage à Paris, préparer la cuisine cela marche bien mieux ». En d'autres termes il s'agit de soutenir les initiatives qui peuvent être liées à des objectifs d'insertions professionnelles, trouver du travail, passer le permis...

Quant au **centre social de Rillieux-la-Pape***** « la dimension socialisation est importante, l'objectif est de s'ouvrir » c'est pourquoi celui-ci a tissé un lien avec une maison de la danse,

lien d'autant plus bénéfique pour des personnes de plus de cinquante ans, primo-arrivantes qui rejoignent le mari à la retraite en France qui sont complètement isolées et cela est très difficile pour elles, c'est d'ailleurs pour ce type de cas que « *l'aspect socialisation est très important* ». D'où l'intérêt de sortie au lac, au musée des beaux-arts : cela fait partie intégrante du travail sur la socialisation. L'originalité du centre de Rillieux-la-Pape est de bénéficier du financement FSE (fond solidarité européen) malgré le fait, nous commente l'intervenante, qu'il s'agit d'« *un dossier qui est très très lourd à monter ensuite un suivi extrêmement lourd et si les centres sociaux hésitent c'est que c'est très lourd* ». Ainsi, pour ce centre les financements sont majoritairement du FSE mais aussi les politiques de la ville, CAF or le FSE se termine en 2010 car cela est limité à trois ans d'où l'inquiétude des intervenantes dans la mesure où « *des postes sont en jeu* ». Pour ces dernières, elles sont favorables à l'« *utilisation du maximum d'outils pour le plus grand nombre* » et également à répondre aux demandes précises, demandes aussi des apprenants » car elles insistent bien sur le fait qu'elles ne sont « pas des profs dans un organisme de formation » leurs objectifs est de « *faire avec et faire pour* », « *vivre ensemble* » et « *la mixité sociale* ». Or, l'évolution de la politique linguistique et d'intégration a des répercussions, des conséquences sur les choix des intervenants au sein des centres sociaux comme nous allons le constater à présent.

- **Conséquences de l'évolution de la politique linguistique et d'intégration sur les centres sociaux**

Au centre social et socioculturel de Tassin-la-Demi-Lune***, l'intervenante nous fait remarquer que depuis que le CAI est obligatoire cela n'a pas réduit le nombre des apprenants, il n'y a eu aucune incidence puisqu'« *en moyenne il faut trois cent heures, ce qui n'est pas suffisant* » il faut donc une préparation, « *je commence avec eux, j'ai une famille irakienne, le monsieur et la dame, ils sont statutaires, ils viennent d'obtenir le statut de réfugiés politiques, ils n'ont pas encore été informés par la préfecture pour le contrat d'accueil et bien j'ai dit vous commencez avec nous* ». Cette dernière, projette pour l'année prochaine une séparation des groupes : « *socialisation linguistique et formation professionnelle et passer des diplômes* » comme le TCF, DILF ... car « *avoir un diplôme il y a une reconnaissance extraordinaire, mais surtout des financements sont liés à la réussite au diplôme, au centre social de Pierre-Bénite, le directeur nous expliquait qu'il devait y avoir deux ou trois personnes qui réussissent le DILF faute de quoi le maintien des financements était menacé* ».

Pour le centre de Brignais***, le DILF est utilisé comme un support parmi d'autres, notre interlocutrice nous a affirmé que « *Pour le DILF, les femmes ont été convoquées par le collègue... au bout pratiquement d'un an de cours, d'abord les cours sont tombés en même temps que le nôtre donc ce n'était pas génial, au bout d'un an celles qui étaient dans mon cours n'avaient pas le niveau* ». Suite à cet échec, la préparation au DILF a été interrompue.

Au centre de Rillieux-la-Pape***, les intervenantes notent que les « *modifications dues au CAI : -les débutants qui viennent d'arriver en France, on ne les a plus, par contre le CAI c'est quand même un niveau très très bas, on a quand même ceux qui n'ont pas pu prendre de cours dans le cadre le CAI car ils avaient un niveau suffisant donc on a des gens qui ont un niveau débutant car ils ne peuvent pas se satisfaire du CAI* ». Pour les personnes faisant partie

des groupes en lien avec l'emploi des groupes de préparation au DILF, DELF sont spécifiquement pour cela. Malgré les directives au niveau de la passation des diplômes qui en fait sont des critères de réussite ou non réussite des actions pour les financeurs, les intervenantes restent optimistes et soulignent que les centres sociaux ont gagnés en autonomie puisque « *maintenant les centres sociaux proposent des cours alors que pendant longtemps ils abritaient des organismes de formations* »

- **Zoom la plateforme linguistique de Saint-Priest (Notes de terrain commentés)**

L'entretien s'est déroulé avec le directeur du social de la Carnière qui est des trois centres de Saint-Priest (les deux autres sont : le centre Louis Braille et L'olivier) et avec la responsable de la plateforme linguistique. En ce qui concerne le directeur, celui-ci a une expérience de plus de vingt-ans au sein des centres sociaux : il a débuté en tant qu'animateur avant de gravir les échelons et devenir directeur ou directeur-adjoint de plusieurs organismes : association d'éducateur, formateur, administrateur municipale.... Il a été sélectionné par la Fédération des centres sociaux du Rhône.

En ce qui concerne le centre de la Carnière (Saint-Priest)**** celui-ci a été créé en 1968, il a fêté ses trente ans en 2007 à une époque où la ville de Saint-Priest florissait et s'agrandissait comme nous l'affirme le directeur du centre : « *Saint-Priest est une ville qui a grossi très rapidement elle était dans l'Isère* » quand celle-ci a fait partie du Rhône « *toute les négociations entre la CAF et le Conseil Général pour la création du centre sont tombés à l'eau, il fallait reprendre contact avec la CAF et le Conseil Général du Rhône.* » En 1968, que le Saint-Priest est rattaché au département ce qui entrainera des négociations jusqu'en 1975. C'est seulement en septembre 1976 que le centre socioculturel la Carnière ouvre ses portes en proposant une halte-garderie, une bibliothèque, atelier menuiserie, art plastique, expression corporelle...

En 1977, le centre adhère à la Fédération des centres sociaux qui ne peut se faire que si le centre à l'agrément de la CAF. Ce fut le premier socioculturel *de Saint-Priest.* » En 1980-1983, il y a un travail sur le développement de l'axe culturel en lien avec le service des affaires culturelles. En 1984, développement de l'action sociale décentralisé dans les quartiers. Très rapidement, une demande forte de créer un autre centre social cette-fois à l'initiative d'habitant vers 77-78 Louis Braille et non de la mairie comme pour la Carnière.

En 1991, création du centre social de l'Olivier géré par le centre de la Carnière. En parallèle en 1996, a été un pôle intitulé le Zodiaque dans le quartier du Beauséjour : « *l'idée c'était de créer un espace à la fois économique, à la fois social, à la fois culturel qui a été géré à une époque par la Carnière.* ». En 1998, le centre social de l'Olivier devient indépendant au même moment est mené une action de développement local « *depuis toujours a eu des actions autour de l'informatique, des nouvelles technologies diverses et variés...et cela a emmené à la création en 1998 à un pôle multimédia et l'idée est un lieu ressources des nouvelles technologies qui permettent de limiter la fracture numérique.* » En 1999, la ville a donné ce projet à Léo Lagrange et du coup le centre de la Carnière s'est retiré.

En 2003, « *pour être bien clair on n'est pas, je fais la séparation entre les ateliers sociolinguistique et plateforme linguistique nous on est bien une plateforme linguistique* ». Cette plateforme linguistique a été créée autour de différents partenaires (acteurs économiques, sociaux culturels, de la formation et de l'insertion) qui pendant deux ans ils se sont rencontrés rencontrer dans le but « *d'affiner un diagnostic sur les problématiques linguistique à Saint-Priest, il ressortait de ce diagnostic : -globalement une forte de demande à Saint-Priest sur les questions linguistiques ; ; - qu'il avait peu d'offre , je fais un résumé rapide ; -et qu'il y avait énormément de déperdition et non lisibilité de ce qui pouvait exister sur la commune , non lisibilité pour les professionnels et non lisibilité pour les gens aussi ce qui explique la déperdition c'est-à-dire qu'on les envoyait à un endroit et puis il laissait leur nom et ils n'étaient pas recontacter ...* » En 2005, ce diagnostic leur a posé la question suivante qu'est-ce qu'on « *peut imaginer pour rendre la circulation plus visible pour les personnes, pour les professionnels et qui permettent que les gens ne se perdent pas dans la nature (...)* » Ainsi, la solution a été de créer un « *guichet unique* », une plateforme linguistique où les gens sont orientés selon leurs besoins dans l'apprentissage du français. Cela peut être des organismes qui n'ont pas pour vocation l'apprentissage mais l'emploi par exemple, l'accompagnement des jeunes (Mission locales). Si ces personnes n'ont pas l'opportunité d'entrée dans les formations proposées, ou s'il elle n'entre pas dans « *droit commun* » une formation en attente d'une réorientation est proposée. Ce guichet a pour but « *une mission de veille et d'animation du réseau.* »

Pour porter ce projet, le partenaire le plus en adéquation a été le centre social qui dirige actuellement la plateforme et La Carnière qui est le plus ancien a pris en main cette plateforme qui est rattachée juridiquement mais le projet plateforme « *est copiloté par les trois centres ça c'est dans la théorie mais dans les faits avec les renouvellements de directeurs évident que c'est plus la Carnière qui porte* ». Le centre social de la Carnière a une subvention générale mais pas de « *ligne budgétaire sur la question linguistique au niveau de la CAF* ». Néanmoins, cette plateforme a été conçue sur les besoins des apprenants, du territoire et non pas sur une action basée au préalable sur des financements comme le souligne le directeur du centre social de la Carnière : « *ce n'est pas en fonction de là où il y a des subventions possibles quand on a bâti le projet, on est parti du terrain, a bâti le terrain , on a vu qu'est ce qui le portait et après on a cherché l'argent normalement chaque projet devrait se monter comme ça.* » Certains financeurs ont accepté comme la politique de la ville et le Conseil Général d'autres comme la région, le fond solidarité européenne ont refusé car ils voulaient apporter des modifications du projet notamment en restant accés que sur l'emploi : « *Notre projet globalement il ne bouge pas, nous on ne va pas le transformer au regard de ce que vous demandez en tant que financeurs car cela ne pas à ce que nous avons repérés.* » Le financement est sur un an et chaque année il doit être renégocié même si le directeur relève une certaine forme de reconnaissance : « *aujourd'hui ce que l'on peut dire, surtout sur les questions de la ville, avant c'était pris en charge par les politiques de la ville, ACSE² non pas ACSE ensuite c'est passé à ACSE , ministère de l'immigration, on sait pas trop du côté état*

² L'Acisé : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

c'est un peu trop compliqué on sait pas de quel côté cela émerge par contre ce qu'on repère sur la partie financement c'est qu'il y a un indicateur de la reconnaissance du projet par l'état c'est qu'aujourd'hui, l'état cela deux ans qui nous fais cela, quand en fin d'années il y a un reliquat il nous propose de monter un dossier rapidement pour nous versé un reliquat de subvention comme ça il y a cela d'assuré par rapport à l'année d'après... » En outre, cette plateforme linguistique est à part et n'a pas de cahier des charges à remplir et ne demande donc qu'à être davantage reconnu et peut être pourquoi pas promouvoir ce dispositif auprès des autres centres sociaux et que cela fasse partie « du droit commun ». Effectivement, cette plateforme, ce n'est pas un atelier de socialisation, mais de redirection après un diagnostic linguistique, du niveau et des attentes de l'apprenant, de son projet professionnel ou un projet d'insertion sociale, les disponibilités et par rapport à cela une formation est proposée en adéquation à Saint-Priest en priorité et en externe si cela n'est pas possible au cas où la personne ne peut pas intégrer une formation, la plateforme propose des cours au sein de sa structure, le rôle de la responsable comme elle nous l'explique « c'est de connaître tous les dispositifs existants donc c'est pour cela que je vous disais que la préfecture est l'un des dispositifs parmi d'autre qui s'appelle le PAF³ qui est géré par un organisme de formation et qui est financé par la préfecture ; il y a les dispositifs de la région que l'on appelle plus communément les AOF : action, orientation formation où là les objectifs et que la personne soit demandeur d'emploi ou en insertion professionnelle et donc ces des stages de français langue étrangère avec différents niveaux et en lien avec l'emploi. Il y a dans les formations, un dispositif qui va actuellement démarrer la semaine prochaine avec L'OFII qui remplace les formations qui remplace de ce qu'on appelle les dispositifs hors-CAI donc là qui va démarrer la semaine prochaine il y a des personnes qui vont rentrer sur ces formations et puis en fait après les personnes qui ne rentrent pas sur ces formations ou qui sont inscrits sur ces formations mais sont en attente rentrent dans la formation de la plateforme. ».

La plateforme propose quinze heures par semaine avec cinq groupes : deux FLE et trois types d'alphabétisation avec des niveaux différent selon les groupes, certains apprenants sont demandeurs d'asiles, ils n'entrent pas dans les formations de droit commun et se retrouve dans la plateforme. Chaque groupe a trois heures de cours parce que la responsable c'est : « rendu compte que les mélangés la plupart ils ne restaient pas, ils préfèrent avoir trois heures et être un groupe de niveaux que mélangé. ». Le groupe est principalement constitué de femmes, il n'y pas objectif spécifique, mais une orientation des gens par rapport à leur demande, avec un suivi. Cette plateforme se retrouve parfois saturée et il pouvait avoir trois mois d'attente. En 2009, on compte 272 personnes dont 83% sont des femmes, 70% des FLE, 40%⁴ sont demandeurs d'emploi, hausse des orientations par le biais du « bouche à oreille », dont 50 places venant de Saint-Priest sur 500 sur tout le département du Rhône ont intégré un dispositif hors-CAI. Par ailleurs, la plateforme a surtout pour but d'être en veille par rapport aux demandes, aux besoins des apprenants.

³ PAF : plan académique de formation.

⁴ Bilan 2009 de la plateforme linguistique, p 5.

Le problème est de démontrer à l'état la nécessité de ces ateliers linguistiques des centres sociaux certains doivent passer par la réussite des examens ou d'autres n'entrent pas dans cette logique de « forcing » mais de prendre en considération les besoins sans pour autant penser aux financements comme c'est le cas de la plateforme linguistique de Saint-Priest. Car beaucoup de personnes ne veulent pas passer le DILF mais ils sont parfois contraints de le passer car ils n'ont pas d'autre formation proposée ou que circule officieusement en ce moment notamment l'idée auprès de l'OFFI qu'il sera exigé pour des renouvellements de cartes de séjour la réussite du DILF serait peut être obligatoire. Mais la grande inquiétude reste des financements qui ne sont pas garanti cela est valable pour le pôle linguistique mais cela est valable sur toutes les actions d'une manière générale.

II. Seconde partie : Enquete situationnelle (*serie 2*)

3) Document 3: Eléments de la situation d'intervention

3.1 Documents sur les centres sociaux et socioculturels du Rhône : Carte des centres sociaux et socioculturels du Rhône :



3.2 Charte de la Fédération des centres sociaux du Rhône :

Un centre social est une association qui a pour objectifs

Notre philosophie

À partir de l'analyse...

ce texte ne propose pas une définition d'un centre social mais donne à voir la manière particulière dont les centres sociaux du Rhône lisent et entendent mettre en œuvre la Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France.

Un centre social est une association de proximité gérée par des habitants engagés avec le concours de professionnels parties prenantes du projet.

Cette association a pour objectifs, pour tous les habitants, d'améliorer la qualité de leur vie quotidienne, de faire entendre leur parole et de soutenir et promouvoir la prise de responsabilité dans la vie sociale.

A partir de l'analyse de son environnement et en adaptant sa pratique, il construit son projet, assure des services et mène des actions, garantit l'existence d'un espace de rencontre et d'échange, repère et soutient les initiatives, développe des partenariats. »

138, cours Emile Zola 69100 Villeurbanne

fede@centres-sociaux-rhone.com /www.centres-sociaux-rhone.com

Tél : 04 78 84 50 84 / Fax : 04 78 84 48 88

■ Amplepuis ■ Belleville ■ Brignais ■ Bron : Gérard Philippe / Grand Taillis / Petit Taillis ■ Caluire ■ Chaponost : Le Saunier ■ Chatillon d'Azergues : Cap génération ■ Cours la Ville ■ Craponne : Marie-Louise Couttet ■ Décines : Françoise Dolto / Montaberlet / La Berthaudière ■ Ecully : Le Kiosque et l'Arche ■ Feyzin : Mosaïque ■ Francheville : Michel Pache ■ Givors : Camille Claudel / Jacques Prévert ■ Grigny ■ Lamure Monsols : Vivre en Haut-Beaujolais ■ Lyon : Quartier Vitalité / Grand'Côte 1er / Bonnefoi 3e / Pernon 4e / Point du Jour / Saint -Just 5e / Gerland 7e / Etats-Unis / Laënnec / Mermoz 8e / Champvert / La Duchère-Plateau / Saint-Rambert / La Sauvegarde / Pierrette Augier 9e ■ Meyzieu : Flora Tristan / Jean Rostand / René Cassin ■ La Mulatière : Le Roule / Confluent ■ Oullins : Moreaud / La Saulaie ■ Rillieux : Les Allagniers / Les Semailles / La Velette ■ Pierre Bénite : La Maison des Roches ■ Saint-Fons : Arc en ciel ■ Sainte-Foy-lès-Lyon : Gravière de Beaunant / Neyrard ■ Saint-Genis-Laval : Les Basses Barolles ■ Saint-Priest : La Carnière / L'Olivier / Louis Braille ■ Saint-Symphorien-sur-Coise : Les Hauts du Lyonnais ■ Tarare : La Plaine / Thomassin ■ Tassin : l'Orangerie ■ Vaulx-en-Velin : Georges Lévy / Le Grand Vire / J.J.Peyri ■ Vénissieux : Eugénie Cotton / Moulin à vent / Parilly ■ Villeurbanne : Les Buers / Charpenne-Tonkin / Croix Luizet / Cusset / Cyprien / Les Broses / La Ferrandière / Saint Jean ■

Ce texte a été adopté à l'unanimité par l'Assemblée générale départementale du 17 mai 2008.

Un centre social est une association

Ces 3 phrases sont déclinées dans ce document.

Un centre social est une association ...

Le centre social, en choisissant le fonctionnement associatif réaffirme que sa vocation est de susciter et d'organiser l'engagement de bénévoles et d'administrateurs, forces vives de l'association.

C'est reconnaître la capacité aux habitants à s'organiser collectivement autour d'enjeux qu'ils jugent importants, à faire des choix et à les mettre en œuvre. C'est au-delà de la satisfaction d'un besoin individuel, manifester son envie de «faire société».

La primauté du «politique» sur l'organisationnel implique une exigence de démocratie qui s'exprime dans le mode de fonctionnement de l'association.

... de proximité

Le centre social inscrit son action quotidienne dans la «proximité» des habitants : proximité géographique, cet espace peut varier selon la pertinence du territoire de projet. Proximité de préoccupations et d'attentes aussi, puisque l'objet même de l'association rassemble les habitants autour de questions de la vie quotidienne.

... gérée par des habitants engagés

Gérer, c'est inscrire son action dans la responsabilité individuelle et collective. C'est manifester, au-delà du simple désir d'être associé aux décisions, la volonté d'en être acteur. C'est s'engager par rapport aux habitants et aux partenaires sur un projet utilisant avec rigueur l'argent public et mobilisant la compétence de professionnels.

... avec le concours de professionnels parties prenantes du projet

Les professionnels exercent leur métier, se qualifient et mettent leurs compétences au service d'un projet collectif coproduit avec les bénévoles. Ensemble, les habitants et les professionnels cherchent des réponses dans le cadre du projet collectif.

Qui a pour objectifs

Cette association a pour objectifs pour tous les habitants

La question de la mixité sociale paraît fondamentale dans la construction du projet centre social. S'il est important que le Centre s'adresse à ceux qui ont le plus de difficultés, il ne s'agit pas pour autant de renoncer à la rencontre entre populations d'origine et de condition diverses. L'accueil, l'écoute et le respect de chacun rendent possible le dialogue sans préjugés moral et culturel. Echanger les savoir-faire, entrer dans des réseaux d'entraide, soutenir l'insertion sociale et économique de chacun, défendre les droits des personnes à vivre en société, tout cela rassemble les individus.

... d'améliorer leur qualité de vie quotidienne

Attentif aux conditions économiques, sociales, culturelles, environnementales dans lesquelles vivent les personnes, le centre social les entend et recherche avec elles les réponses à leurs préoccupations de tous les jours.

... de faire entendre leur parole

Le centre social va au-devant de personnes, de groupes et d'associations pour participer au développement social local. Lorsque ces personnes et ces groupes souffrent d'exclusion, le centre social favorise les conditions pour que ceux-ci puissent discuter des projets qui les concernent à égalité de droits et développer leur capacité d'agir. A partir de sa pratique, et en toute indépendance quand une difficulté particulière l'exige et dans le but d'être utile aux habitants il révèle les situations de tension ou de crises, fait des propositions, mobilise les partenaires, conduit les actions d'interpellation.

... de soutenir, promouvoir la prise de responsabilité dans la vie sociale

Le centre social est lui-même, dans sa constitution et dans son fonctionnement la preuve de la participation et de la responsabilité. En effet, il associe dans l'action et dans les instances consultatives et délibératives les habitants, auteurs et acteurs du « projet social ». Amorcé au sein du Centre, l'engagement actif d'habitants et de bénévoles, encouragé et qualifié par la formation, peut s'exercer dans de nouveaux rapports aux autres : liens familiaux, relations de voisinage, solidarités de groupe, participations à la vie de la cité.

À partir de l'analyse...

L'analyse de son environnement

Le centre social fait de l'écoute et de la rencontre des habitants, mais aussi de l'observation et du recueil de données, les instruments de ses analyses, contribuant ainsi à l'élaboration d'une photographie vivante du territoire.

et en adaptant sa pratique Le centre social conduit son action dans un environnement qui « bouge », avec des personnes en constante évolution. Il recherche des méthodes d'évaluation qui lui permettent de mener son projet en tenant compte de ce « mouvement ». Cette disponibilité au changement l'amène à ajuster en permanence le contenu de ses actions.

... il assure des services, mène des actions

La réponse aux besoins des habitants se traduit par l'offre de services (garde d'enfants, centres de loisirs...) ou la construction concertée d'actions (alphabétisation, réseau d'échange réciproque de savoirs...).

... il construit son projet

Le centre social construit un projet d'association cohérent, pluriannuel, négocié avec ses principaux partenaires (prioritairement avec la commune et la CAF), explicitant objectifs et moyens, dans lequel s'inscrit son action quotidienne. Il le fonde sur des valeurs humanistes universelles : le respect de la dignité humaine, la solidarité, la démocratie².

Repère pour une cohérence interne, le projet est aussi la carte d'identité du Centre pour ses partenaires externes.

... il garantit l'existence d'un espace de rencontre et d'échange

Par son existence de proximité le centre social assure à toutes personnes un accueil qui leur permet de se poser, d'entrer en relation avec d'autres personnes. Il les incite à donner et à

recevoir, à passer d'une parole individuelle à une parole collective, à faire l'apprentissage de la négociation.

... il repère et soutient les initiatives

Par une approche globale de la personne et des groupes, le centre social prend autant en compte leurs richesses que leurs difficultés. Il considère les personnes comme des acteurs potentiels et les accompagne, en tant que tels, dans leurs projets et initiatives en s'appuyant notamment sur leurs talents.

... il développe des partenariats d'action avec les autres acteurs locaux

Le centre social n'agit pas seul. Il connaît les autres acteurs associatifs, administratifs, politiques ou économiques de son territoire de projet. Il noue avec eux les relations nécessaires pour renforcer l'efficacité des interventions et mettre en œuvre des projets collectifs.

A partir de

² Ces valeurs sont affirmées et explicitées dans la charte des centres sociaux et socioculturels de France

3.3 Programme de formation FLI

FORMATION DE FORMATEUR FRANÇAIS LANGUE D'INTEGRATION

Arrêté du 25 novembre 2011 portant définition du référentiel du label qualité « Français langue d'intégration »

Pré requis

Cette formation s'adresse à de futurs formateurs FLI.

Ils sont détenteurs d'un master FLE ou équivalent et/ou ayant une expérience dans l'enseignement/apprentissage du français aux migrants, soit une expérience professionnelle d'au moins 3 ans et motivés par le métier de formateur FLI.

Les objectifs

L'objectif étant d'adapter ces formateurs de terrain aux nouvelles exigences du référentiel FLI. Ces formateurs travaillent dans une structure ayant candidaté ou obtenu le label FLI.

Cette formation permettra aux formateurs de s'approprier les éléments du référentiel et les compétences qui s'y rattachent, elle donne des supports et conseils pour qu'ils puissent dispenser une formation auprès de publics migrants en parcours d'intégration. Ils pourront développer et renforcer leurs compétences : leur capacité à animer des formations, à acquérir des méthodes et des techniques pédagogiques pour concevoir, préparer et animer les actions de formation FLI.

Durée et Dates prévisionnelles

Durée : 4 journées de formation et une période d'expérimentation sur le terrain

Dates : 14/12/2013, 18/12/2013, 03/01/2014, 15/01/2014

Intervenants et qualités

CEFI : Georgeta BASTER - Formatrice de formateurs FLI

Les modalités de la formation

Les participants suivent une formation de trois jours puis une expérimentation de terrain avec un travail d'auto-formation à réaliser. Ils reviennent au bout de la période d'expérimentation pour une journée d'évaluation de leurs compétences.

Les modalités d'évaluation se fondent sur les critères suivants :

- Compétences liées à l'analyse de situations de formation et de profils linguistiques des publics
- Capacité à élaborer des parcours relativement aux situations formatives
- Adéquation entre les situations de formation et les contenus du FLI
- Prise en compte de l'immersion sociale des apprenants
- Capacité à effectuer des choix méthodologiques et d'outils relativement aux besoins formatifs,
- Diversité des démarches, pertinence des choix
- Analyse réflexive sur sa propre posture

L'évaluation se réalise au cours de la formation, mais également à partir des outils de suivi (réalisation et présentation d'une activité FLI), des documents fournis par les participants, de leur participation active et sur la base d'un QCM réalisé en fin de formation.

Le déroulement de la formation

1^{er} jour

Le dispositif et la formation FLI : le contexte, les publics, le rôle du formateur, les spécificités FLI, les contenus et domaines de formation.

9h00 Tour de table

Présentation du plan de la formation sur les 4 jours et expérimentation de terrain

9h30 Présentation du dispositif FLI :

- ✚ Le contexte
- ✚ Les publics FLI
- ✚ Le label FLI
- ✚ Les spécificités d'un organisme de formation FLI
- ✚ Le rôle du formateur et ses domaines d'intervention
- ✚ Echanges-réflexions

12h30 – 13h30 Pause repas

13h30 h

- ✚ Les spécificités d'une formation FLI
- ✚ Les contenus et domaines de formation FLI
- ✚ La création de parcours de formation
- ✚ Les grands courants didactiques, théories d'apprentissage
- ✚ Les disciplines convoquées.
- ✚ Les approches possibles en milieu homoglotte les caractéristiques des méthodes pédagogiques

- ✚ La sélection des méthodes en fonction des objectifs et des contraintes par le formateur

17h00 Fin des travaux

2^{ème} jour

Appropriation des éléments constitutifs du CECR. Mots et concepts clés du CECR.

Les spécificités des niveaux A1 et B1.

Les certifications relatives à la nationalisation.

Réflexions sur la construction d'évaluations, à partir de scénarii ou de tâches tenant compte de l'apprenant comme un acteur social agissant avec et sur son environnement, et des domaines d'enseignement du FLI.

9h Retour sur la première journée

9h15

- ✚ Le CECRL
- ✚ le niveau A2 : distinguer les différences de niveaux
- ✚ Le niveau B1 : qu'est-ce que c'est ?
- ✚ Le niveau B1 : quels descripteurs ?

10h45 Appropriation

- ✚ Evaluer le niveau de maîtrise linguistique d'un stagiaire :
- ✚ Evaluation sommative : les certifications existantes
- ✚ Comment évaluer les stagiaires à la fin d'un parcours de formation ? Sur quels critères ?
- ✚ Quels outils pour élaborer une évaluation critériée du niveau B1 oral ?

12h30 – 13h30 Pause repas

13h30

- ✚ Co-construction de scenarii d'évaluation au niveau B1, proposition de tâches à effectuer en contexte incluant la dimension : linguistique sociale et citoyenne.
(Ex : voter...)

16h30 Restitution

17h00 Echanges et débats

17h00 Fin des travaux

3^{ème} jour

Enseigner les valeurs de la démocratie dans le cadre du FLI. Pratiques de formation : Les objectifs de citoyenneté

9h Tour de table : quelles pratiques sur le terrain ?

9h30 Travail de présentation et d'échange

- ✚ Les valeurs de la démocratie
- ✚ La trilogie républicaine
- ✚ Egalité
- ✚ Fraternité
- ✚ Laïcité

Discussion et mise en valeur du rôle de l'école

12h30 – 13h30 Pause repas

13h30

- ✚ Droits et devoirs
- ✚ La reconnaissance des individus

15h00 Recherche en sous-groupes. Activités possibles en classe pour permettre aux apprenants de connaître et s'approprier les valeurs

16h45 Présentation de la suite de la formation de formateurs

17h00 Fin des travaux

Une période de mise en pratique :

- ✚ Mission d'observation recherche-action, sur la base d'une étude de cas et de la mise en application d'actions de formation.

- ✚ Appropriation des éléments fondamentaux de la formation
- ✚ Tenue d'un journal de bord

4^{ème} jour

Consolidation, évaluation, validation des acquis de la formation.

Co-construction des outils communs transférables sur le terrain

9h00 Présentation et restitution par chaque participant de son expérience/activité

Le point sur la Co-construction de scénarii d'évaluation, quels apports ?

Mise en commun des techniques d'animation

12h30 – 13h30 Pause repas

13h30 Test d'évaluation des participants

16 h Analyse des réponses

Evaluation minute

17h00 Départ des participants

Validation

Attestation de formation

Lieu de formation

CEFI, 11 rue Alsace Lorraine, 69500 Bron

Accès : Tram T2 Hôtel de ville Bron

Contact pour s'inscrire

Tèl : 04 72 37 48 97, cefi@cefi-formation.fr

3.4 Présentation de la formation : pédagogie Gattegno

① L'INTERVENANT PRESTATAIRE DU CENTRE SOCIAL :

Christian DUQUESNE

Professeur de langue française et linguistique (Lettres Classiques),

Quarante années d'expériences de l'enseignement du Français puis du Français Langue Etrangère,

20 ans de pratique dans l'enseignement de la Pédagogie GATTEGNO

② LE PUBLIC AUQUEL S'ADRESSE LA FORMATION :

Cette formation s'adresse particulièrement à des formateurs, enseignants, bénévoles d'associations ou de centres sociaux, se destinant à aborder les problèmes liés à la langue pour :

- Des publics jeunes ou adultes sortis de l'appareil scolaire sans la formation initiale suffisante leur permettant d'entrer efficacement dans le monde du travail.
- Des publics jeunes ou adultes, scolarisés ou non dans leur langue d'origine et visant l'apprentissage de la langue française seconde.
- Tous les publics en difficulté avec les apprentissages fondamentaux, y compris les débutants dans une langue étrangère nouvelle pour eux.

Les outils mis à disposition à travers cette formation permettront aux formateurs de traiter avec une plus grande efficacité les problèmes d'apprentissage rencontrés par ces publics :

- Dans l'expression orale ou écrite de la langue française.
- Dans les apprentissages fondamentaux des mathématiques

③ LE CONTENU PEDAGOGIQUE :

La programmation de la formation permet d'aborder la pédagogie GATTEGNO, module après module, et ainsi de la répartir dans le temps.

Module 1 :

L'apport de Caleb GATTEGNO dans le champ des pédagogies des apprentissages

Les attitudes pédagogiques « favorisantes ». La « prise de conscience » en apprentissage.

Une expérience : apprendre à écrire une langue aux graphismes inhabituels : l'amharique

Comment initier l'écriture ?

Comment la développer ?

Comment la maîtriser ?

Module 2 :

Incidence de la langue maternelle sur les apprentissages du français.

Entrée dans une langue étrangère (arabe, russe ou polonais par exemple) pour mesurer les difficultés rencontrées par les non francophones d'origine dans leurs apprentissages d'écriture ou de lecture du français.

L'espace et le temps dans l'exercice de la lecture et de l'écriture.

Module 3 :

La lecture en couleurs de Caleb GATTEGNO.

Outils pratiques d'enseignement de la lecture proposés par Caleb GATTEGNO.

De la reconnaissance des graphèmes.

Module 4 :

Outils d'orthographe.

Comment l'apprenant peut construire ses outils de références.

Utilisation des jeux de graphèmes (fidel).

Du bienfondé d'une approche étymologique.

Outils d'enseignement pratique de la Grammaire française :

Comprendre la nature des mots (des outils de compréhension).

Orthographe grammaticale (tableaux).

Evaluation des stagiaires :

Chaque stagiaire devra remettre :

- un mémoire écrit théorique sur les fondements de la Pédagogie Gattegno, reconnus par lui au cours de sa formation.

- un mémoire de ses expériences de terrain (observations ou pratiques avec utilisation des outils auprès des publics référencés : illettrés, analphabètes ou étrangers ou soutiens scolaires ou handicapés).

④ LE LIEU DE LA FORMATION :

➤ CENTRE SOCIAL BONNEFOI - 5 rue Bonnefoi - 69003 LYON

⑤ LE COUT DE LA FORMATION : 428€00 par personne

⑥ LE CALENDRIER DE FORMATION :

La formation aura lieu aux dates suivantes :

- Lundi 26 et mardi 27 avril 2010,
- Lundi 3 et mardi 4 mai 2010,
- Lundi 10 et mardi 11 mai 2010,
- Lundi 17 et mardi 18 mai 2010,
- Lundi 31 mai et mardi 1^{er} juin 2010,
- Lundi 7 et mardi 8 juin 2010.

Elle se déroulera de 9h00 à 17h00.

⑦ REGLES RELATIVES AUX INSCRIPTIONS :

➤ Renvoi des fiches d'inscription au CENTRE SOCIAL BONNEFOI - 5 rue Bonnefoi - 69003 LYON avant le 26 mars 2010.

Chaque fiche d'inscription devra être accompagnée de deux chèques dont l'un de 150€00 et l'autre de 278€00. Les personnes seront considérées comme inscrites à partir du moment où l'intégralité de ces éléments sera parvenue au Centre Social.

➤ Le 16 avril 2010 : confirmation par courriel ou courrier aux personnes inscrites que le groupe est suffisant (7 personnes au moins) et la formation maintenue.

Entre le 26 mars et le 16 avril, des désistements seront encore possibles sans conséquence financière.

➤ Entre le 16 avril et le 26 avril 2010, date de démarrage de la formation, en cas de désistement, le chèque de 150€00 sera encaissé par le Centre Social. Celui de 278€00 sera restitué à la personne.

➤ L'ensemble des chèques des personnes démarrant la formation sera encaissée entre le 26 et le 30 avril 2010.

➤ Dans l'éventualité où une personne arrête la formation avant son terme, aucun remboursement ne sera effectué, les frais étant engagés pour le Centre Social.

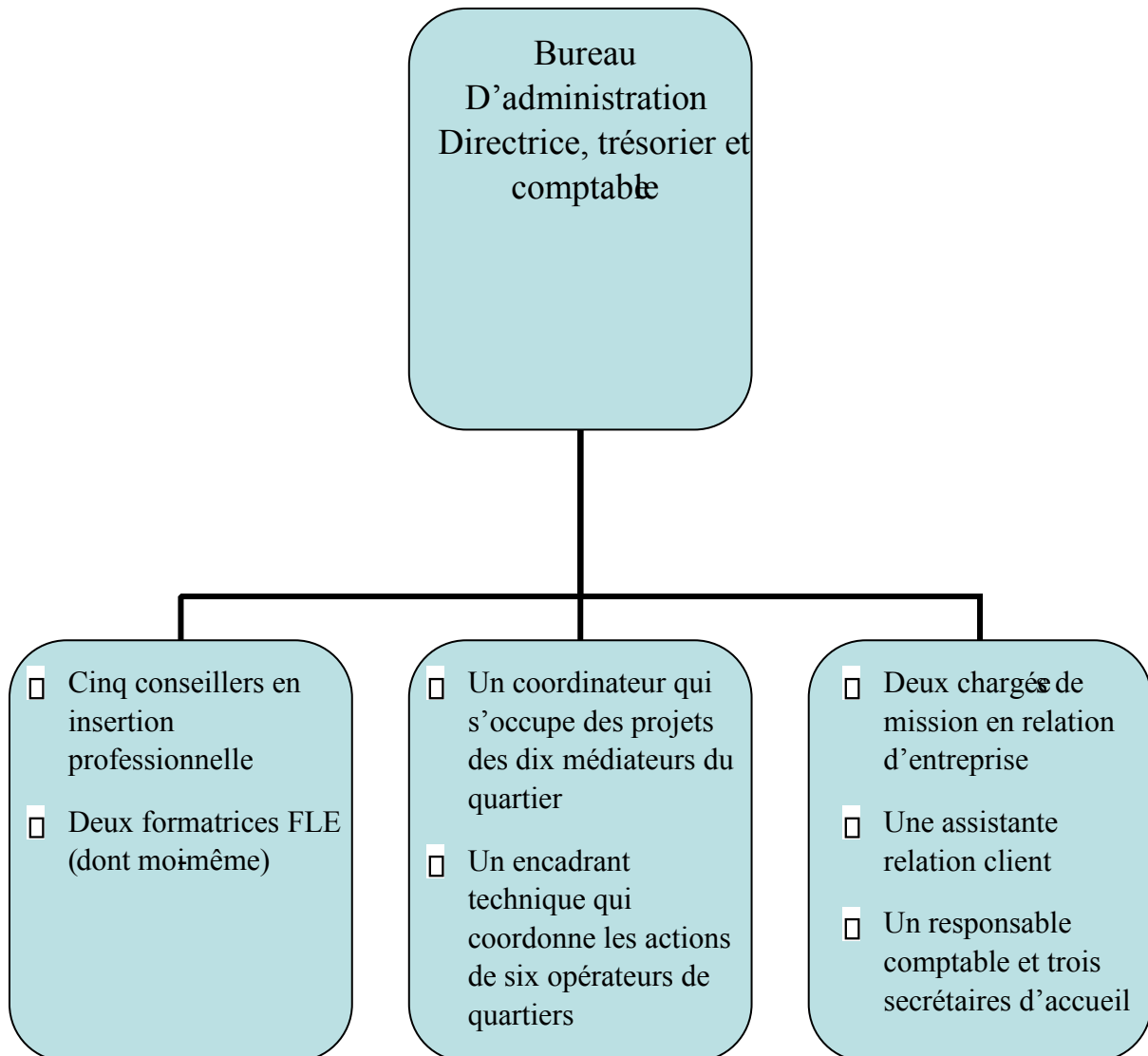
Proposition du Centre Social Bonnefoi :

Le Centre Social Bonnefoi propose aux personnes qui souhaitent participer à la formation d'enrichir son équipe de bénévoles animateurs de cours de français. Il propose une prise en charge intégrale de la formation en contrepartie d'un engagement de la personne à animer un cours au moins de septembre 2010 à juin 2011.

Si vous êtes intéressé(e), le Centre Social Bonnefoi vous demande :

- De suivre la démarche indiquée ci-dessus pour l'inscription,
- De contacter Florence BARATHON, animatrice adultes familles du Centre Social, au numéro suivant : 04.72.61.97.43 avant le 19 mars 2010. Vous serez invité(e) à un entretien au Centre Social entre le 29 mars et le 2 avril 2010.

3.5 Organigramme de l'association RIB (2009)



4) Document 4 : Public enquêté :

4.1 Exemples de composition du public enquêté

Tableau du public enquêté 1 (ASSOCIATION RIB)

Initial (Sexe)	Nationalité(Age)	Etat civil/Nombre d'enfant (?)	Scolarisation Dans le pays d'origine	Nombre d'années en France	Objectifs des cours
D.K. (F)	Algérienne (40)	Divorcée	Primaire (France)	En France entre 1969-1977. Retour en Algérie à l'âge de 8 ans. Retour en France 2008 depuis 2 ans (primo-arrivante)	Illettrisme Insertion professionnelle aide-ménagère ou garde d'enfant
C.F. (F)	Algérienne (49)	Mariée	—	28	Niveau DILF Alphabétisation (cours depuis 4 ans) Insertion professionnelle
B.F. (F)	Algérienne (67)	Mariée(7)	—	4	Niveau DILF Alphabétisation

					14/01/2011 : vient en cours surtout pour l'oral, veut se débrouiller seule dans les tâches quotidiennes, compte tenu de son âge, difficile de lui apprendre l'écrit.
B.K. (F)	Algérienne (54)	Mariée(2)	—	12	Niveau DILF Alphabétisation 14/01/2011 : volonté de devenir autonome dans les tâches quotidiennes, pas d'objectif professionnel.
H. F. (H)	Franco- algérienne (29)	Célibataire	Primaire (Algérie)	10	Niveau DILF Alphabétisation 21/01/2011 : niveau faible a l'écrit, alphabétisation, s'exprime correctement en français. A suivi des cours à L'ACFAL, hôtel de ville pendant six mois, L'alfpa pendant six mois ; a travaillé dans une société de peinture pendant dix-huit mois ; veut travailler dans ce domaine.

B.A. (F)	Algérienne (50)	Mariée	—	5	Niveau DILF Alphabétisation Suit des cours de façon irrégulière à RIB
B.N. (F)	Algérienne (19)	Célibataire	Niveau bac littéraire	1	Niveau DELF B1 Poursuite des études ou formation professionnelle
N.A.(F)	Arménienne (54 née en Iran)	Veuve	Collège	Plusieurs séjours courts dont le dernier depuis juin 2010	Elle a un bon niveau oral et écrit, elle parle l'anglais, le persan et l'arménien. Elle aspire en France à étudier la littérature française à l'université
L.C.(F)	Cambodgienne (28)	Mariée	Collège	1	A suivi des cours de français au Cambodge ; bonne aisance à l'écrit mais beaucoup de difficultés à l'oral.
R.S.(F)	Cambodgienne (50)	Mariée	—	32	Alphabétisation Elle a travaillé depuis 1979, elle possède un très bon niveau à l'oral, il faut donc axer sur l'écrit qui est moyen, elle a déjà suivi les cours à RIB

					l'an dernier
K.S. (F)	Cambodgienne (38)	Mariée (9)	—	10	Niveaux écrit et oral faibles, a déjà suivi les cours à RIB l'an dernier mais Mme est enceinte elle revient après son accouchement.
T.C. (H)	Cambodgienne (30)	Célibataire	Primaire	5	Niveau DILF Alphabétisation Faible niveau à l'écrit mais bon niveau à l'oral, il veut passer son permis (objectif de socialisation)
S.M. (H)	Comorienne (41)	Mariée	—	20	Première fois qu'il vient en cours de français, personne analphabète, bonne expression orale, grande expérience professionnelle à la Réunion (Couture, entretien, restauration...) Objectif professionnel : en recherche d'emploi Objectif didactique : travail ciblé sur l'écrit et la lecture
W.P. (F)	Indonésienne (32)	Mariée	Master 2 (agronomie)	10 mois	Bon niveau écrit, parlant

					parfaitement l'anglais et l'indonésien, elle cherche à développer ses compétences orales.
S.N. (F)	Marocaine (30)	Célibataire (2)	—	20	Assistante maternelle, elle vise l'acquisition de l'écrit. Elle a un bon niveau oral. Elle a déjà suivi des cours : CFA (2007) pendant trois mois, SMAD (3 fois en cours) Elle veut pouvoir remplir les carnets des enfants qu'elle garde ; il faut donc axer sur l'écrit.
A.Y.(F)	Marocaine (?)	Mariée (5)	—	21	Bon niveau à l'oral, capable de lire et écrire des textes courts. Elle a déjà suivi des cours. Il faut donc développer ses acquis
T.D.(F)	Marocaine (53)	Veuve (5)	CM1 au Maroc		Première fois qu'elle vient en cours de français cette année, bon oral et écrit cibler la lecture.
TJ. J. (F)	Nigérienne (25)	Célibataire	Collège	2	Niveau faible à l'écrit et l'oral,

					cette dernière est une réfugiée, elle désire travailler.
C.M.(F)	Roumaine (17)	Mariée (1)	—	3	Le 22/01/2011 : En recherche d'emploi, niveaux écrit et oral moyens
M.J. (H)	Sierra-léonaise (25)	Célibataire	Collège	2	Il possède des difficultés écrites et une bonne compréhension orale. Il s'exprime correctement en anglais.
T.S. (F)	Tunisienne (48)	Mariée (4)	—	4	Faible niveau à l'écrit avec bonnes aptitudes orales. Elle désire ne plus être tributaire de son époux ou ses enfants.
K.Z.(F)	Turque (41)	Mariée (5)		11	A suivi des cours à Bron environ quatre mois, bon niveau à l'écrit, difficulté à l'oral. Cibler l'expression orale et la lecture
B.T.(H)	Turque (?)	Marié	Lycée	13	Le 22/01/2011 : Bon niveau oral, beaucoup de difficultés à l'écrit, il est en recherche d'emploi.

T. X-L. (F)	Vietnamienne (32)	Mariée	Deug en comptabilité	2	Aisance dans les compétences écrites, titulaire du DILF (6 mois au GRETA) ; capable de passer le DELF toutefois beaucoup de difficultés dans la communication orale. Objectif professionnel : travailler dans la comptabilité. Actuellement intérimaire (préparatrice de commandes) ; Titulaire du permis. Objectif didactique : travailler l'oral
G.T-P (F)	Vietnamienne (26)	Mariée	Primaire	± 5	Bon niveau à l'écrit, parvient à lire, cependant grande difficulté à l'écrit.

Tableau récapitulatif du public enquêté 2 (ORGANISME CEFI)

Initial (Sexe)	Nationalité (âge)	Etat civil/Nombre d'enfant (?)	Scolarisation Dans le pays d'origine/Diplôme	Objectifs des cours

J. (H)	Algérienne (35)	Marié	Niveau secondaire Formation conducteur poids- lourd	Insertion professionnelle Projet de devenir chauffeur poids-lourds, passage de la FIMO
R. (F)	Algérienne (22)	Mariée	Niveau secondaire Bac	Insertion professionnelle Projet de devenir coiffeuse ou vendeuse en France
M. (H)	Franco- Algérienne (31)	Marié	Niveau secondaire Formation d'électricien automobile	Insertion professionnelle Projet de devenir mécanicien
G.(F)	Bosniaque (35)	Divorcée (1)	Niveau secondaire	Insertion professionnelle projet de devenir vendeuse
DM. (H)	Congolaise (20)	Célibataire	Niveau secondaire Formation en maçonnerie	Insertion professionnelle Projet de devenir maçon en France
A. (H)	Espagnole (30)	Marié	Niveau universitaire Master 2 Assistant social	Insertion professionnelle Projet de devenir graphiste, objectif B2 poursuivre des études en graphisme en France
M.(F)	Espagnole (20)	Célibataire	Niveau secondaire Formation en coiffure	Insertion professionnelle Projet de devenir coiffeuse ou esthéticienne en France
V. (F)	Grecque (26)	Célibataire	Niveau universitaire Master 2 en gestion et économie	Insertion professionnelle/scolaire Projet de devenir agent administratif en France, passage du B2 (poursuite des études universitaires)
M. (H)	Marocaine- Italienne (26)	Célibataire	Niveau secondaire Formation de mécanicien et expérience de	Insertion professionnelle Projet de devenir mécanicien ou boulangier

	boulangier (Italie)			
M. (H)	Tunisienne (25)	Mariée	Niveau secondaire Formation électricien	Insertion professionnelle Projet de devenir électricien en France
I. (F)	Ukrainienne (40)	Mariée (2)	Niveau universitaire Doctorat en dermatologie, spécialisation médecine esthétique	Insertion professionnelle/scolaire Préparation du DELF B2 et du concours médecins étrangers en dermatologie
T. (F)	Vietnamienne (27)	Mariée	Niveau secondaire Formation en coiffure	Insertion professionnelle Projet de devenir coiffeuse en France

Tableau récapitulatif du public enquêté 3 (ASSOCIATION RIB)

Initial (Sexe)	Nationalité (âge)	Etat civil/Nombre d'enfant (?)	Scolarisation Dans le pays d'origine	Nombre d'années en France	Objectifs des cours
K. (F)	Algérienne (46)	Mariée (3)	—	23	Niveau DILF Alphabétisation
F. (F)	Algérienne (50)	Veuve	Ecole coranique (primaire)	10	Niveau DILF Alphabétisation
N. (F)	Algérienne (60)	Mariée(7)	Primaire	36	Niveau DILF Alphabétisation
H. (F)	Algérienne (62)	Mariée(4)	—	36	Niveau DILF Alphabétisation
H. (F)	Algérienne (63)	Veuve (7)	—	39	Niveau DILF Alphabétisation
A. (F)	Algérienne (63)	Divorcée (4)	—	27	Niveau DILF Alphabétisation
C. (F)	Cambodgienne	Mariée (5)	—	33	Niveau DILF

	(49)				Alphabétisation
K. (F)	Cambodgienne (40)	Mariée (2)	Primaire (11 ans)	9	Niveau DILF Alphabétisation
C. (F)	Cambodgienne (52)	Mariée	Primaire (11 ans)	8	Niveau DILF Alphabétisation
P. (F)	Cambodgienne (52)	Mariée (6)	—	27	Niveau DILF Alphabétisation
H. (F)	Turque (42)	Célibataire	—	22	Niveau DILF Alphabétisation
N. (F)	Turque (33)	Mariée (2)	Niveau seconde (16 ans)	14	Passage du DELF B1 Demande de naturalisation
TV. (F)	Vietnamienne (39)	Mariée	Diplôme d’infirmière	Primo-arrivante (1)	Niveau DELF A1 Insertion professionnelle

4.2 Exemple de fiche pédagogique portant sur les biographies langagières

- Le public : il s’agit d’une séance en petit groupe (entre 8 et 10 personnes).
- Les objectifs : un des objectifs majeurs annoncés en début d’année était d’être en mesure d’écrire un petit texte tout seul. Ce texte devait faire parler de soi dans le but d’utiliser les témoignages de moments de vie comme moyen d’entrer dans l’écrit, constituant un support de lecture-écriture. C’est pourquoi l’activité que nous allons évoquer correspond à l’objectif d’une séquence plus globale qui elle-même est un fil conducteur de la mise en place du Portfolio et fait donc partie de la biographie langagière qui s’étend au vécu, à l’affectif, à la culture, à l’histoire personnelle des apprenants.
- Matériel : tableau et Portfolio.
- Compétences travaillées : le travail sur les récits de vie des apprenants fut un moyen de travailler l’expression orale et écrite notamment dans cette activité traitant de l’enfance. Au niveau de la production écrite, il s’agit plus précisément de copie c’est-à-dire comme le souligne le référentiel A1.1 : « la mise en place de compétences psychomotrices liées aux gestes de l’écriture et à la gestion de l’espace graphique » au palier 1. Ici, « une

première approche du rapport oral/écrit se construit par la mise en parallèle du déroulement chronologique de la chaîne parlée avec le déroulement spatio-temporel de l'écrit : ce qui est lu/écrit suit la parole dans son déroulement chronologique tout en utilisant l'espace graphique selon un cheminement de gauche à droite qui part du « haut » conventionnel du support de lecture/écriture vers le « bas ». (171). Cet objectif de copie n'était pas un exercice simple pour les apprenants qui avaient des difficultés à recopier correctement les informations, notamment en lettres minuscules.

- Le déroulement et bilan : la formatrice écrit au tableau « PENDANT MON ENFANCE ». Les apprenants doivent dans un premier temps lire ces mots, les définir oralement puis ont pour consigne dans un second temps de parler de ce moment de leur vie et d'exprimer ce que cela leur évoque. Cette activité a permis de prendre conscience que de nombreux jeux d'enfance sont identiques dans plusieurs pays : les apprenants ont cité la corde à sauter, la marelle, les poupées... On a pu découvrir les diverses méthodes de fabrication de poupées (bâtons, tissus, coquelicots...), un jeu particulier au Cambodge : le jeu des tresses qui consiste à jouer avec des sortes de pailles. Un moment donné, l'interaction s'est tournée vers les regrets d'enfance où certains apprenants ont exprimé leur regret personnel, comme Hadria : « Ma meilleure copine a continué l'école, elle est infirmière ; mon père n'a pas voulu que je continue l'école, j'aurais voulu être infirmière ». D'autres apprenants ont appuyé le sentiment de regret d'Hadria en déplorant qu'elle ait été contrainte d'arrêter l'école. Au niveau de la production écrite, seulement cinq apprenants ont respecté la consigne et écrit un texte. Cette production a permis de déceler leurs compétences acquises et d'exploiter leurs erreurs afin de réaliser par la suite un travail personnalisé sous forme de projet ou d'exercice individuel à partir de ces erreurs. Ci-dessous des fragments de leur production écrite : « Pendant mon enfance, je jouait à la marelle, la balle / je sauter à la corde, je prendre (X) vélo, je coffure la poupée / je aprendre faire cuisine avec (X) gateaux / je faire (x) dessins-animés »⁵.

4.3 Exemple de notes de terrain et notes commentées (Extrait de journal de bord)

Aujourd'hui le 05 novembre 2009-11-05

Cours à Pierre- Bénite /Des cartes : les mamans essayent de déchiffre, de lire :

La première fois : l'âge, nom, date et lieu de naissance, adresse, téléphone.

La deuxième fois :

⁵ Extrait de la biographie de Chan sur le thème de l'enfance du 28/04/2010 : mon enfance (Cf. MATAHAH, A. (2009-2010), *Le Portfolio Européen des Langues : un outil à explorer en tant que conducteur dynamique d'un apprentissage évolutif et valorisant*, Mémoire professionnel, master 2, Université Lumière Lyon 2).

L'école, le bus, le métro. Laboratoire d'analyse médicales, boucheries, kebab, pizzeria, les roches, les bleus, la police municipale, collège, médecin, la mairie.

La deuxième séance le calcule :

Ecrire les chiffres en nombre

Exemple deux :

Cinq :

Dix :

1 :

3 :

9 :

Exercice il s'agit de calcul

En horizontale et en verticale. $10+1+2=$

14

+10

Le lundi 09 Novembre 2009

Apprendre à lire l'heure : Pour la lecture de l'heure, il est très difficile pour eux de transposer l'heure de l'aiguille en chiffre.

-Règles de vie en groupe dans l'atelier de français.

-s'excuser en cas d'absence

-ne pas critiquer les autres

-Ne pas parler du groupe, à des personnes qui n'y participent pas.

Tout ce qui se dit dans le groupe, reste dans le groupe.

-Chacun respect les coutumes, la religion et les idées des autres.

-Tout le monde participe, comme il peut, aux activités de l'atelier.

-Dans le groupe, on parle français.

Aussi :

Faire :



J'aime	Je n'aime pas
-Haricots verts	Chou rouge
-Pommes de terre	Haricots verts
- Le chou fleur	Poivrons
- Le chou blanc	Carottes
-Carottes	Aubergine
-Petits pois	
-Arti chaux	
-Navets	

Jeudi 12 novembre 2009-11-12

Savoir sur l'autonomie.

Le but de chacune, de faire quelques choses toute seul :

-le but de Phen Hung : prendre RDV.

-le but de Nooar est de remplir un chèque.

-le but de Hadria est de faire un agenda.

-le but de Fatia est de répondre aux questions.

-le but de Horélia est dans le domaine médical.

Répondre à leurs besoins.

Lundi 16 Novembre 2009

Exercice sur l'heure :

Le but est de leur donner le nombre numérique pour qu'elles puissent le lire comme l'horloge :

18H45=

13H15=

14H30=

15H45=

13H45=

16H30=

16h15=

17h55=

21h40=

22h00=

23h45=

À la fin de la séance on a donné un devoir à la maison sur l'heure pour qu'elles puissent travailler sur l'heure (aide à la mémorisation)

La deuxième séance:

- 1) Je m' appelle:
- 2) J'ai:
- 3) J'habite:
- 4) Mon pays d'origine c'est : Algérie, Cambodge
- 5) Mon plat préféré c'est: Riz, Couscous, Charchoura, Trida.
- 6) Ma couleur préférée c'est : Noir, marron, violet, blanc
- 7) L'animal que je préfère : Cheval, lion, oiseau, gorille, vache
- 8) Mon dessert préféré : Fruit, Gâteaux,
- 9) Mon fruit préféré : Kaki, Banane, orange, pastèque.
- 10) Le fruit que j'aime le moins : La pomme, la banane, cerises.

Le Jeudi 19 Novembre 2009

Ma signature, récapitulatif de la séance passer (comment écrire les numéros)

Le jeudi 07 Novembre 2010-01-07

Révision sur les propositions

Exercice :

Les propositions de déplacement comme vers, à, de....etc.

Deux nouvelles arrivantes une cambodgienne et une algérienne Ida. Elle n'est jamais allée à l'école. Donc, on lui a donné des exercices sur le graphisme, On a remarqué après que Khadîdja avait aussi des difficultés et qu'elle n'est jamais aussi partie à l'école.

La formatrice explique qu'on n'écrit pas De+au =Du

La formatrice fait rappelle sur l'identité : nom, prénom, adresse, ville, date de naissance.

Après on demande à chacune de poser la question à sa camarade.

Révision des sons ON/EN

En faisant la distinction entre les deux sons dans un tableau.

Puis leurs demandaient des exemples.

Dossier Stagiaires de la formation professionnelle.

Nom :

Prénom:

Adresse

Tel :

Né(e) le :

Situation familiale :

Nombre d'enfants et âges :

Ou Frères et sœurs :

Nationalité :

Permis :VL

PL véhicule :Oui/Non

Envoyé par Mr, Mme

Mission locale :

Assistante Sociale :

Educateur :

Autre :

RMI

RTH (joindre carte ARE)

ASSEDIC

API

Autre :

Inscrit à l'ANPE : oui-non

N°identifiant :

Premier Rendez-vous :

Première demande formulée :

Action proposée :

Date d'entrée :

Date de fin :

Récapitulatif dossier :

Carte d'identité ou passeport :

Oui –Non (faire une copie)

Fiche de liaison :

Oui –Non

Récépissé ou carte de séjour :

Oui –Non

Si oui, date de validité (joindre copie) :

Carte de sécurité Sociale :

Assuré-Ayant droit (joindre copie)

Si assuré N° :

Cursus Scolaire :

Pays d'origine

En France depuis :

Dernière classe d'enseignement :

Dernière classe d'enseignement technique :

Enseignement spécialisé :

Stages en entreprises :



Diplôme :

Le 05 Novembre 2009

Nom du Formateur :C.Hennon+Karima+Abla

Horaire :13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Adda (nouvelle), Absente :Aurélia, Fatia

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Portfolio /dilf

Quotidien :jours,mois,identité,mots quotidien

Numerotation et mathématique

Contenus pédagogiques :

Première page portfolio

Révision des mois, jours et saisons

Mathématique

Méthode utilisées :(présentation)

Portfolio

Tableau

Panneaux

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Accueil de AHDDA nouvelle +Accueilles de 03 personnes Cambodgienne

Liaison Formateur :

Règle de vie du groupe à faire

Le 09 Novembre 2009

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima+Abla

Horaire :13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Adda (nouvelle), Phen Houy,aicha,fatimas Absente :Aurélia, Fatia

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

L'heure par Akima

J'aime et j'aime pas

Numérotation et mathématique

Contenus pédagogiques :

L'heure

Les sentiments

Méthode utilisées :(présentation)

Tableau

Photocopie

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Accueil des nouvelles personnes :Aicha,Phen houy

Liaison Formateur :

Continuer l'heure

Faire la fiche sur les préférences

Le 12 Novembre 2009

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima+Abla

Horaire :13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Adda (nouvelle), Phen Houy,aicha,fatimas,Kinhong ,Aurélia

Absente :Aicha,Adda, Fatia

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Travail sur le portfolio

Jeux de lettres

Contenus pédagogiques :

Chacun va déterminer un projet d'autonomie sur lequel il souhaite travailler(RDV chez le médecin,agenda,chiffre,et nombres)

Jeux avec les lettres et les mots

Portfolio

Jeux « lecture »

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Bonne participation

Des difficultés de compréhension de Fatiha

Liaison Formateur :

Continuer sur les nombres et chiffres

Suivi individuel du projet autonomie portfolio

Le 16 Novembre 2009

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima

Horaire :13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Adda (nouvelle), Phen Houy,aicha,fatimas, ,Aurélia

Absente : Kinhong

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Savoir l'heure

Ce que je préfère

Activité petits groupes

Contenus pédagogiques :

L'heure jour-nuit

Fiche ce que je préfère

Oral pour certaines, mathématique hadria

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Bonne participation

Des difficultés de compréhension de fathia

Liaison Formateur :

Donner 2fiches à faire pour la prochaine fois « line Yvette Vocat s'approviser à la lecture de l'heure l'Harmattan 2003 »

Le 18 Novembre 2009

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima+Abla

Horaire :13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Kadidja (nouvelle), Phen Houy,aicha,fatima, ,Aurélia

Absente : Hadrai,Nouara et Adda

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Portfolio(mise en, place dans plusieurs parties)

Numérotation et opération

Contenus pédagogiques :

Mise en place des différentes parties (bibliographie langagière, langues et la partie du dossier)

Le plus beau jour de leur vie +raconter une histoire de la soirée

Les 4 opérations

Méthode utilisées

Oral

Tableau

Portfolio

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

La formatrice a travaillé sur le Portfolio

Liaison Formateur :

Nouvelle personne Kadidja

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima+Abla

Horaire : 13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Kadidja (nouvelle), Phen Houy,aicha,fatimas, ,Aurélia

Absente : Fathia,kinhong,nouara,adda

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Portfolio

lieux

Contenus pédagogiques :

Fiche « où »préposition de lieu +fiche n°10(chat)

Activités ordre : dialogues quotidien

Méthode utilisées

Oral

Tableau

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Bonne participation

Rangement dans le placard

Liaison Formateur :

Le 10 Décembre2009

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima+Abla

Horaire : 13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Aicha ,Fatias, ,Aurélia , Fathia. Neslhen, Hatic ,Fathia.

Absentes : , Kadidja ,Phen Houy,Adda,Kinhong

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Portfolio »mon projet »Evaluation de mes compétences

son

Contenus pédagogiques :

Auto-évaluation : chacun défini un projet qu'il souhaite faire dans l'avenir :faire un chèque, note de magasin

Le son on

Méthode utilisée

Photocopie

Tableau

Oral

Phonétique

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Bonne participation

Liaison Formateur :

Arriver de deux personnes Hatic et Neslihem continuer le son

A partir de Janvier 2010 : Faire des sous-groupe dont le niveau A1/DILF

Le 14 Décembre2009

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Bonne participation, addition difficile pour Aicha

Liaison Formateur :

Voir avec Aurélia pour la recherche d'un emploi : faire son Cv, entretien des locaux

Le 17 Décembre2009

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima

Horaire : 13h30 à 16h30

Les présentes : Nouora, hadria, Aicha, Fatias, Aurélia , Fathia. Neslhen, Hatic ,Fathia.

Absent: Kadidja ,Phen ,Adda,Aicha

Le 07 janvier 2010

Nom du Formateur :C.Hennon+Akima+Abla+Annik

Horaire : 13h30 à 16h30

Les présentes : Aicha, Kadidja ,Phen Houy,Adda,Kinhong,hadda(nouvelle) qui ‘est venue le lundi,ainsi que chinny

Absente : Nouora, hadria, Aicha ,Fatias, ,Aurélia , Fathia. Neslhen, Hatic ,Fathia.

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Révision proposition

Révision identité

Révision sons

Contenus pédagogiques :

Fiches sur les propositions de lieu

Identité oral

Révision des sons ,i,u,an,on

Mathématique,+,-

Méthode utilisées

Carton/ Oral

Feuilles,

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Travail individuel pour kadidja et hadda(demande sur l'alphabet) ,bonne participation

Liaison Formateur :

Continuer les sons

Faire quelques problème de +/-

Continuer le graphisme avec hadda et kadidja

Le 14 janvier 2010

Nom du Formateur :Akima+Abla+Annik

Horaire : 13h30 à 16h30

Les présentes : Aicha, Kadidja ,Phen Houy,Adda,Kinhong,hadda,fatia ,chinny,hadria

Absentes : Nouora, Fathia, ,Aurélia , Fathia. Neslhen, Hatic ,Fathia.

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Suite portfolio (se décrire,raconterune histoire)(niveau A1)

Compter ses courses

Contenus pédagogiques :

Tableau et écrire dans le portfolio

Prospectus de magazine (Auchan,Carrefour...

Méthode utilisées

A partir de la boîte au lettre il faut faire des soldes

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Bonne participation

Liaison Formateur :

Difficulté dans la lecture

Le 21 janvier 2010

Nom du Formateur :Akima+Abla+Annik

Horaire : 13h30 à 16h30

Les présentes : Aicha, Kadidja ,Phen Houy,Adda,Kinhong,hadda,fatia ,chinny,hadria

Absentes : Neslhen ,Fathia,hadda,adda,aicha

Objectif de la séance de formation : (rendre les stagiaires capables de ...)

Encore l'identité

Envoyer un courrier

Faire un chèque

Contenus pédagogiques :

Ecrire son identité, faire une enveloppe pour s'envoyer au courrier pour la prochaine fois

Faire un chèque (entraînement)

Méthode utilisée

Groupe et individuel

Tableau et photocopie

Bilan de la séance :(Critère d'évaluation)

Bonne participation

Liaison Formateur :

Difficulté dans la lecture

5) Document 5 : Portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants (partie 2)

5.1 Exemple Portfolio 1 contextualisé (Association RIB)

Mon Portfolio
Nom :.....
Prénom :.....
Date de naissance :.....
Adresse :.....
On peut me joindre au :



Mon Enfance

Date :

Lieu de mon enfance:.....

Trois mots pour parler de mon enfance :.....
.....

Mes souvenirs d'enfance :.....
.....

Mes occupations/ mes jeux :.....

Ce que j'aimais faire/Ce que je détestais faire :.....
.....
.....

Mes Langues :

Est-ce que c'est une langue facile ou difficile :
.....
.....
.....
.....

Ce que j'aime bien dans ma langue, mon pays, ma culture :
.....
.....
.....
.....

Ce que j'aime bien dans la langue française, la culture française :
.....
.....
.....

5.2 Exemple Portfolio 2 contextualisé (CEFI)



MON PORTFOLIO

LANGUE FRANÇAISE D'INTEGRATION

DATE D'ENTREE en Formation FLI au CEFI
le:/...../.....

C U L T U R E E D U C A T I O N F O R M A T I O N I N D I V I D U A L I S E E

11 rue d'Alsace Lorraine, 69500 Bron Tél. 04.72.37.48.97 – Fax 04.72.37.48.86

E-mail : cefi@cefi-formation.fr Site Internet www.cefi-formation.fr SIRET 341 857 28200055 – APE : 8559A – Déclaration
d'activité : 82690203369

PARTIE 1:MA BIOGRAPHIE LANGAGIERE

○ **Mon Identité**

Nom:.....
.....

Prénom:.....
.....

On peut me joindre au :/...../...../...../.....

Date de naissance :/...../19.....

Age :ans

Pays d'origine:.....

Ville de naissance :

Je suis : - Marié(e) - Célibataire

J'ai enfant(s)

Mon Adresse:

.....
.....
.....
.....

○ **Ma Biographie Langagière**

Mes langues sont :

-.....
-.....

.....

Ce que j’aime bien dans ma langue, mon pays, ma culture :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ce que j’aime bien dans la langue française, la culture française :

.....
.....

Pays ou régions visité (ée)s:

.....
.....
.....
.....

○ **Mon Parcours scolaire et professionnel :**

Parcours scolaire/Diplôme(s) obtenu(s):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Expériences professionnelles/Objectifs souhaités :

.....
.....
.....
.....
.....
.....



J'ai suivi comme type (s) de formation (s) en langue française :

.....

Je souhaite apprendre le français car :

.....

PARTIE 2: MON AUTO-EVALUATION

PETIT RAPPEL: L'Echelle globale des niveaux

Utilisateur Expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur Indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets

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

PARCOURS A1.1 à B1 ORAL

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____

Date de l' auto-évaluation : _____ Date de l' auto-évaluation : _____



NOTICE

A = Acquis



PA = partiellement acquis



NA = Non Acquis



MA BIOGRAPHIE LANGAGIERE:

Elle me permet d'y répertorier mes connaissances, mes expériences linguistiques et culturelles.

MON AUTO-EVALUATION:

Elle me permet de mesurer mon niveau, les stratégies que je peux mettre en place et valoriser mes compétences.

MON DOSSIER:

Mon dossier est composé de ma sélection des productions les plus représentatives de mon parcours, de mes diplômes et mon CV.



	CEC RL		A	PA	NA
COMPREHENSION ORALE : ECOUTER ET COMPRENDRE					
1	A1.1	Je peux comprendre des questions sur moi (nom, prénom adresse, date de naissance, âge, nationalité, pays d'origine)			
2	A1.1	Je peux comprendre lorsqu'on parle de mes enfants, de mes proches.			
3	A1.1	Je peux comprendre lorsqu'on me donne un prix.			
4	A1.1	Je peux comprendre des annonces publiques (horaires, départ/arrivée..., des instructions, directives prévisibles, des messages standard, des informations répétitives (météo, consignes ...) si les messages sont prononcés lentement.			
5	A1.1	Je peux comprendre les questions sur ma ville et sur mon logement			
6	A1.1	Je peux comprendre, accepter/refuser et exécuter des instructions standard et attendues			
7	A1.1	Je peux comprendre lorsqu'on me donne une indication, un lieu.			
8	A1.1	Je peux comprendre des questions sur mon état de santé			
9	A1.1	Je peux comprendre des questions dans un service postal et bancaire			
10	A1.1	Je peux comprendre des questions sur la scolarité de mes enfants			
11	A1	Je peux comprendre des questions sur ma voiture			
12	A1	Je peux comprendre des expressions simples lorsqu'on me fait une description d'une personne ou d'un lieu			

13	A1	Je peux comprendre des expressions simples lorsqu'on me fait des reproches ou qu'on me complimente.			
14	A1	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.			
15	A1	Je peux comprendre une intervention ou une instruction si elle est lente et soigneusement articulée avec de longues pauses qui permettent de comprendre le sens.			
16	A2	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail)			
17	A2	Je peux comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).			
18	A2	Je peux saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs.			
19	A2	Je peux comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre (à pied ou avec les transports en commun).			
20	B1	Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte			

21	CEC RL		A	PA	NA
22	B1	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs			
23	B1	Je peux suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en ma présence			
24	B1	Je peux suivre une conférence ou un exposé, dans mon propre domaine, sur un sujet familier dans une langue standard et articulée			
25	B1	Je peux t comprendre des informations techniques simples d'un mode d'emploi ou des directives détaillées pour un usage courant			
PRODUCTION ORALE : PARLER					
26	A1.1	Je peux parler de moi : donner mon nom, mon prénom, adresse, date de naissance, âge, nationalité, pas d'origine			
27	A1.1	Je peux parler de ma famille, mes enfants, mes amis.			
28	A1.1	Je peux parler demander et donner un prix.			
29	A1.1	Je peux parler ma ville et sur mon logement			
30	A1.1	Je peux demander et donner mon adresse			
31	A1.1	Je peux donner une indication, un lieu.			
32	A1.1	Je parler de mon état de santé			
33	A1.1	Je peux prendre rendez-vous dans un service postal et banquier			

Annexes

34	A1.1	Je peux parler de la scolarité de mes enfants			
35	A1.1	Je peux décrire des personnes ou un lieu			
36	A1	Je peux décrire, décrire ce que je fais, ainsi que mon lieu d'habitation.			
37	A2	Je peux communiquer avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.			
38	A2	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets et des activités familiers,			
39	A2	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.			

40	CEC RL		A	PA	NA
41	A2	Je peux décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.			
42	A2	Je peux décrire ma famille, mes conditions de vie, ma formation, mon travail actuel ou le dernier en date.			
43	A2	Je peux décrire les gens, lieux et choses avec des mots simples.			
44	A1.1	Je peux utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé ; de répondre à des questions simples et d'en poser certaines			
45	A1	Je peux répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très courants			
46	A2	Je peux demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne			

47	A2	Je peux entrer dans des relations sociales simplement, mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base			
48	A2	Je peux demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne			
49	B1	Je peux formuler une plainte et me débrouiller dans les situations de réservation d'un voyage auprès d'une agence (ex: demander à un passager un renseignement sur une destination)			
50	B1	Je peux faire face à une situation inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste, une banque (ex: retourner un achat défectueux),			
51	B1	Je peux ait face à la majorité des situations pouvant se produire au cours d'un voyage, ou lors de la préparation d'un voyage, hébergements..			
52	B1	Je peux expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer les solutions et Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui			
53	B1	Je peux résumer, en donnant mon opinion, un bref récit, un article, un exposé, une discussion, une interview, un documentaire et répondre à des questions complémentaires, donner des précisions			
54	B1	Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.			
55	B1	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts			
56	B1	Je peux aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier			
57	B1	Je peux m'exprimer sur des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence			
58	B1	Je peux suivre et soutenir une conversation avec des difficultés possibles au niveau des reformulations de mes propos			
59	B1	Je peux exprimer ma pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique, peut			

		expliquer une difficulté			
60	CEC RL		A	PA	NA
COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT: LIRE					
61	A1.1	Je peux lire la date et l'heure.			
62	A1.1	Je peux lire un message court.			
63	A1.1	Je peux lire mon nom et mon adresse sur une enveloppe			
64	A1.1	Je peux reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, prix, horaires...)			
65	A1.1	Je peux lire et comprendre un plan			
66	A1.1	Je peux lire et comprendre une facture			
67	A1.1	Je peux lire et comprendre une offre d'emploi			
68	A1.1	Je peux lire et comprendre un bulletin de note			
69	A1.1	Je peux lire et comprendre une ordonnance			
70	A1.1	Je peux dans un texte court, repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes			
71	A1.1	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues			
72	A1	Je peux comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.			

73	A1	Je peux reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.			
74	A2	Je peux et comprendre des lettres personnelles courtes et simples.			
75	A2	Je peux lire des textes courts très simples, trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires, etc			
76	A2	Je peux comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.			
77	A2	Je peux trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires			
78	A2	Je peux localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan).			
79	CEC RL		A	PA	NA
80	A2	Je peux comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares ; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.			
81	B1	Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles			
82	B1	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail			

	CEC RL		A	PA	NA
PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE : ECRIRE					
83	A1.1	Je peux remplir un formulaire (nom, prénom, âge, date de naissance et nationalité).			
84	A1.1	Je peux recopier correctement une adresse sur une enveloppe avec l'emplacement exact.			
85	A1.1	Je peux recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates			
86	A1.1	Je peux donner des informations relatives à son identité, état civil... dans des questionnaires de type administratifs			
87	A1.1	Je peux recopier correctement une adresse pour un rendez-vous			
88	A1.1	Je peux remplir formulaire lié à ma santé du type carte vitale, formulaire de médecin traitant...			
89	A1.1	Je peux écrire un message informatif simple relatif aux activités de la vie quotidienne (messages simples, vœux...)			
90	A1	Je peux écrire un mot d'absence			
100	A1	Je peux écrire dans un court message des indications sur un rendez-vous (date, heure et adresse)			
101	A1	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances			
102	A1	Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.			
103	A1	Je peux écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.			

104	A2	Je peux écrire des notes et messages simples et courts comme écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements ou d'excuses			
105	A2	Je peux écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que «et», « mais » et « parce que ».			
106	A2	Je peux écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.			
107	A2	Je peux faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.			
108	A2	Je peux écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.			
109	A1	Je peux écrire une carte postale simple et brève.			
110	A1	Je peux établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.			
111	A1	Je possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières			
112	A2	Je possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.			
113	A2	Je possède un vocabulaire suffisant pour exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe			

CECRL- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues A-Acquis/ PA- Partiellement Acquis/ NA- Non acquis

CEC RL		A	PA	NA
COMPORTEMENTS / OUVERTURE SUR D'AUTRES CULTURES / SAVOIR ETRE				
114	Je respecte le règlement intérieur			
115	Je respecte les horaires de mon emploi du temps et évite d'être en retard			
116	Je justifie mes retards et mes absences par des arguments et justificatifs concrets			
117	Je ne réponds pas au téléphone pendant les cours			
118	J'évite de m'isoler en parlant uniquement ma/mes langues d'origine en classe			
119	Je respecte la/les cultures, la/les religions de mes collègues de classe			
TRAVAIL EN INDIVIDUEL ET AUTONOMIE				
200	Je travaille individuellement les nouvelles données acquises en classe			
201	Je mets en application mon travail en classe dans mon environnement et mon quotidien			
202	Je peux écrire dans un court message des indications sur un rendez-vous (date, heure et adresse)			
JE SUIS CAPABLE DE				
203				
204				
205				
206				

CECRL- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues A-Acquis/ PA- Partiellement Acquis/ NA- Non acquis

PARTIE 3: MON DOSSIER

-DIPLOMES ET ATTESTATIONS

-CV

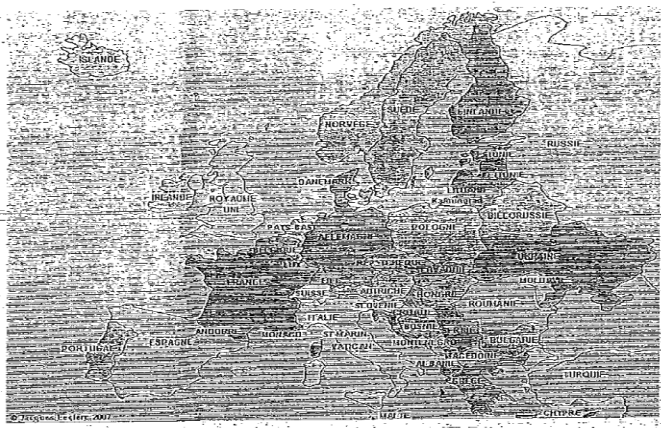
- PRODUCTIONS LIBRES

5.3 Portefeuille Européen des langues (OFII)

IFRA
OFII

Mon Portefeuille Européen des Langues

Nom : ...
Date de naissance : ...
Lieu de naissance : ...
Nationalité : ...
Langues maternelles : ...



© 2006-2014 OFII

IFRA – Portefeuille Européen des Langues – Stagiaires – MAJ avril 2016






A- Mon Passeport






Ici, j'écris la date






Ecouter		.....	.....	.....	.....	.....
1. Je peux comprendre ce qui est dit sur moi, ma famille...						







Ici, je trace l'émoticône qui correspond à ma situation



Ecouter		.....	.....	.....	.....	.....
1. Je peux comprendre ce qui est dit sur moi, ma famille...						
2. Je peux comprendre des informations simples : heure, date, lieu, prix...						
3. Je peux comprendre ce qu'il faut faire dans mon travail, dans mon quotidien, en formation...						
4. Je peux comprendre ce qui est dit quand j'écoute mon répondeur, quand j'écoute une information à la gare, dans un magasin...						

Lire		.....	.....	.....	.....	.....
1. Je peux comprendre des informations simples : publicités, affiches, petites annonces...						
2. Je peux comprendre ce que je dois faire avec des images : panneaux, pictogrammes...						
3. Je peux comprendre des messages écrits : liste de courses, message du professeur...						
4. Je peux identifier les papiers de la vie quotidienne : facture, formulaire CAF...						

Ecrire		.....	.....	.....	.....	.....
1. Je peux remplir un formulaire						
2. Je peux écrire un message personnel et simple						
3. Je peux écrire un texte court sur ma famille, mes loisirs, mon travail...						
4. Je peux répondre à un SMS, un courriel: proposer un RDV, confirmer un RDV, l'heure, le lieu....						










Parler		.....	.....	.....	.....	.....
1. Je peux remercier, saluer, m'excuser....						
2. Je peux demander et je peux donner des informations simples : trajet, heure...!						
3. Je peux offrir et je peux demander quelque chose						
4. Je peux dire ce que j'aime et ce que je n'aime pas						
5. Je peux discuter sur ma famille, mes loisirs, mon travail...						












B - Ma Biographie Langagière







Ici, je mets une croix dans la ou les cases selon ma situation

➤ Quelle est la première langue que j'ai utilisée ?

	PARLER 	COMPRENDRE 	LIRE 	ECRIRE 	QUAND ?
A la maison 					
A l'école 					
Au travail 					
Dans les administrations 					
Dans les médias 					
Autre					

➤ Quelle langue principale j'utilise aujourd'hui ?

	PARLER 	COMPRENDRE 	LIRE 	ECRIRE 
A la maison 				
A l'école 				
Au travail 				
Dans les administrations 				
Dans les médias 				
Autre				

	... pris des transports en commun (train, bus, métro...).	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
	... conduit en France.	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
	... téléphoné.	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
	... mangé au restaurant.	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
	... envoyé un mail ou un sms.	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
	... écouté une chanson en français.	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>

B- La Biographie langagière

Qu'est-ce que c'est

La biographie langagière permet de documenter l'histoire de l'apprentissage d'une langue en tenant compte de l'expérience linguistique et interculturelle.

Objectif

Présentée en 2 grandes parties, elle permet de retracer le parcours d'apprentissages linguistiques et de déterminer de nouveaux objectifs.

Comment l'inclure dans la formation :

Elle peut être proposée en début de formation, après avoir complété les documents administratifs et avant ou dans la thématique des *présentations / parler de soi*.

Elle pourra être complétée en fin de parcours afin d'y intégrer l'apprentissage lié aux cours dispensés par l'IFRA.

Le formateur prévoira un temps nécessaire à la réalisation de cette biographie, éventuellement réparti sur plusieurs séances de formation, en fonction de la composition du groupe de stagiaires.

Nous proposons d'aborder cette activité collectivement avant de passer à une étape individuelle, ainsi chaque stagiaire pourra renseigner les documents mis à sa disposition selon sa situation personnelle.

Comment la remplir

Les tableaux sont à renseigner par une croix.

Chaque stagiaire renseignera autant de tableaux que de langues rencontrées afin de mieux cerner son profil linguistique.

A noter que l'évaluation de niveau reste à l'appréciation du stagiaire sans référence précise (CECRL...).

A la question « *quand ?* » il convient de préciser la période d'utilisation sous une des formes suivantes :

- JJ/MM/AA
- de (MM)/AA à (MM)/AA
- X mois en AA

Avec quel matériel

Enfin, le formateur devra prévoir les documents papiers à fournir à chaque stagiaire ainsi qu'un support numérique afin de procéder à l'explication des consignes à l'aide d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur.

B- Le Dossier

Qu'est-ce que c'est

C'est un ensemble de preuves (documents rédigés, certificats, ...) qui prouvent le savoir-faire du détenteur du PEL.

Objectif

Il permet de faciliter l'appréhension du savoir-faire du détenteur du PEL par de potentiels employeurs, par des formateurs.

Il permet au détenteur de prouver ses savoir-faire.

Comment l'inclure dans la formation

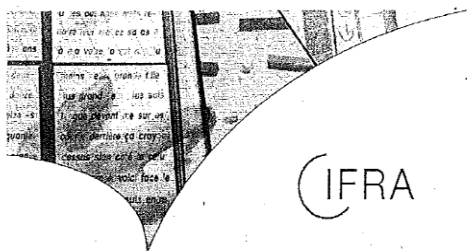
Il est recommandé de l'expliquer aux stagiaires pour qu'ils incluent les documents déjà en leur possession. D'autre part, en fin de formation, les stagiaires peuvent inclure le certificat de la formation à l'Ifra.

Comment la remplir

Il s'agit de joindre une copie du document et de documenter le tableau avec une date, et une explication sur l'intérêt de ce document.

Avec quel matériel

Enfin, le formateur devra prévoir les documents papiers à fournir à chaque stagiaire ainsi qu'un support numérique afin de procéder à l'explication des consignes à l'aide d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur.



Portefeuille Européen des Langues Notice d'utilisation à l'usage des formateurs

Qu'est-ce que c'est

Le Portefeuille Européen des Langues est un outil élaboré par le Conseil de l'Europe.
Il permet de réaliser un bilan dans différentes langues (savoir-faire, expériences, certifications...)
C'est un document personnel.

Ses objectifs

- Appuyer l'acquisition des langues
- Encourager le pluri-linguisme et le dialogue entre les cultures
- Renforcer la diversité culturelle
- Encourager l'apprentissage en autonomie
- Faciliter la mobilité, à l'origine, en Europe

Les utilisateurs potentiels

- Tous adultes ou enfants (version spéciale) à qui le PEL appartient
- Les employeurs connaissent ainsi l'histoire langagière d'un potentiel candidat ou d'un salarié
- Les formateurs peuvent situer rapidement l'histoire langagière d'un nouveau stagiaire.

Le Portefeuille Européen des Langues est composé de 3 parties

- Le Passeport
- La Biographie Langagière
- Le Dossier

Ci-dessous, vous trouverez les explications pour chacune des parties afin de guider les stagiaires dans cet outil.

A- Le Passeport

Qu'est-ce que c'est

Le passeport est le profil langagier d'une personne. Il s'agit bien d'une auto-évaluation.

Objectif

Il permet à la personne de visualiser son niveau dans chaque compétence langagière.

Comment l'inclure dans la formation

Il est intéressant de le proposer au moins à deux reprises, en tout début et en toute fin de formation. Le bénéficiaire comme le formateur pourront mesurer les évolutions.

Comment le remplir

A chaque évaluation, le stagiaire remplit une colonne : la date puis les émoticônes qui correspondent à sa situation.

Avec quel matériel

Enfin, le formateur devra prévoir les documents papiers à fournir à chaque stagiaire ainsi qu'un support numérique afin de procéder à l'explication des consignes à l'aide d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur.

5.4 Extraits de Portfolio d'apprenants

❖ MES LANGUES :

Français
-ARABE L'arabe
-ALGERIEN
-MAROCAIN

❖ PAYS VISITES :

France
-MAROC

-
-

❖ PARCOURS SCOLAIRE/DIPLOME OBTENU :

-DILF (A1.1.)

-
-

❖ EXPERIENCES PROFESSIONNELLES/OBJECTIFS
SOUHAITES :

-Aide ménagère
-Aide à domicile
-lecture et surtout l'écrit

-

❖ MES LANGUES :

- VIETNAMIENNE (oral et écrit)
- petit peu français (oral et écrit)

❖ PAYS VISITES : ~~NON~~ VILLES

- premier séjour en France : - Arignon
- Montpellier
- EVIAN .

❖ PARCOURS SCOLAIRE/DIPLOME OBTENU :

- DIPLOME INITIAL DE LANGUE FRANÇAISE A1.1 DILF

❖ EXPERIENCES PROFESSIONNELLES/OBJECTIFS
SOHAITES :

- Maintenant, je travaille pour société NOREV à Vaux en Velin (interime)
- Je fais préparateur de commande à 5 semaines.
- Je suis comptable au VIETNAM, j'ai problème de français
- Je voudrai apprendre le français pour parler, je voudrai aller au travail et vivre en France comme les français.

Les points positifs sont :

- Soins médicaux
- Enseignements
- Aide financière
- Logement

Les points négatifs sont :

- La solitude, le climat (le froid)
- Stress

RESUME :

Le vendredi 19 novembre 2010

Je suis partie d'Algérie, le 2 mars 2010
 Dans ma valise, j'ai mis une robe, un
 pantalon, un haut, une chemise de nuit
 une brosse à dent, pâte de dentifrice, Deux
 Culottes, deux bouteilles, deux paires de
 chaussures, une paire de pantoufles une

chaîne et une paire de bandes d'oreilles
en or. Deux grands paquets en velours,
ainsi que, deux boucles. Je pris l'avion,
je me sentais triste, (j'étais) étai stressée.
Aujourd'hui, je suis bien. Non je ne
regrette pas d'être venue en France,
je ne regrette pas mon choix.

5.5 Extrait de productions écrites sur la biographie langagière

• Extrait de biographie langagière de Waljini

Ma Biographie Langagière

Indonésie est un archipel pays. Il y a 17 îles en Indonésie, et il y a 5 grandes îles : Sumatra, Bornéo, Java, Sulawesi et Papua. Il y a 33 provinces, avec beaucoup d'éthnie et de langues aussi. Après dans chaque province a minima deux dialectes. Puis en 28 octobre 1928, les jeunes intellectuels ont tenu une réunion et a décidé de l'indonésien comme langue nationale.

Tout d'abord, comme une étrangère j'ai deux langues mères : la première javanaise et la deuxième indonésienne. La première langue j'ai car mes parents sont javanais (centre Java) mais mon père est d'origine Batak et ma mère d'origine Solo. Ils sont parlent avec différents dialectes. J'ai appris le javanais à la maison quand mes parents vont parler ou quand mes oncles et mes tantes vont venir. Le javanais d'origine Solo est difficile parce qu'il y a 3 étages : ngoko (pour parler avec les enfants, les amis), deuxième étage est kromo, pour parler avec parents, collègues et la 3^e est kromo inggil, pour parler avec quelqu'un qui nous respecte comme avec le patron. Dans le javanais d'origine Batak, est plus simple, il n'y a pas de différence de formule.

La deuxième ma langue naturelle est l'indonésien, j'ai appris à l'école. Ça passe bien. Il n'y a pas grand difficulté. Mais je n'aime pas quand j'ai de faire un essai examen. J'ai été difficile un moment. Quand j'ai en université à Bogor, j'ai appris sundanais parce que là-bas les gens parlent sundanais et j'ai habité avec des amis d'origine ouest Java (Tasikmalaya, Sukabumi, Cianjur, Sumedang) qui parlent sundanais. Alors j'ai appris avec eux. J'ai appris aussi un peu bataknaï (pour Sumatra) et rebog (ouest...). Maintenant je ne rappelle plus ces deux langues car je n'utilise plus.
Mon premier langue.

Je m'appelle Mme Waljuri eps [REDACTED] Je suis indonésienne
je n'ai pas d'enfants, j'habite à Buon. J'aime photographie, la musique
regarder les films, Je n'aime pas la fumée de cigarette et le bruit.
Je suis scolarisée niveau universitaire dans agricole en Indonésie
J'ai travaillé dans micro finance comme directrice de
sale et dans palmier et ananas plantation comme agent de
agricole. Je souhaite travailler dans le domaine que j'ai expe
riences ou dans domaine que j'aime où intérêt car j'aime
apprendre nouvelles choses.

- Extrait de Biographie Langagière de Youyou

AUTO Biographie

Vendredi le 08 Avril 2011

- Je me nom [REDACTED] ESOSA youyou.
- Je suis congolaise, j'ai 30 ans.
- Je n'ai pas enfant, je suis marié
- Je n'ai pas travaillé et je suis Lyonnaise
- Je ne suis pas véhiculée mais j'aime beaucoup me promener pendant la journée avec mon mari.
- J'aime beaucoup préparer les viandes, les pâtes et les légumes.
- J'aime manger les fruits et prendre du jus.
- Je n'aime pas prendre l'alcool.
- Je n'aime pas les gens qui parle beaucoup n'importe quoi.

biographie langagière

Je suis capable d'écrire et bien parler Lingala avec les gens de mon pays.
 bon ! pour le swahili et Tuluwa je me comprends un peu. Tel que saluer les gens ça je le fais mais à part ~~ça~~ ça la dialecte de ma mère c'est "BANUNU BOBANGI" c'est leur langue maternelle
 Ça je parle aussi très bien et je parle très bien et j'écris aussi.

5.6 Transcriptions liées à la biographie langagière des apprenants

• Transcription séance du 17/12/2010 : Les langues des apprenants

1. A : Commencez à écrire la date, ensuite essayez de lire cela, lire les questions dans votre tête. Mes langues parlées, les mots qui sont écrits vous essayez de les lire. Donc on va commencer par quelque chose, alors vous voyez c'est écrit quoi ? Première phrase écrite ici en haut ? Mes langues parlées et écrites ? Alors première chose, c'est la troisième feuille vous avez trouvé, mes langues parlées et écrites : Quelles sont les langues que vous parlez ?
2. N : Arabe.
3. Z : Turc
4. A : Turc. On est en train de faire quoi là ? Du...
5. A : Français. Et vous parlez quelle langue ? La langue ?
6. Z : Français et cambodgien.
7. A : Donc on a comme langues : turc, on a cambodgien et on a comme langue arabe cela c'est à l'oral, je dis bien à l'oral. À l'écrit c'est autre chose. Mais pour l'oral. Je sais pas, je vous pose la question ? Est-ce qu'en Turquie on parle différemment quand on est au Nord ou au Sud? Est-ce qu'il y a un seul turc? Est-ce que tous les Turcs parlent le même turc ?
8. Z : Oui.
9. A : Ou est-ce qu'il y a des différences entre des régions? Par exemple à Ankara il parle un turc d'Ankara et par contre si je vais dans une autre ville ce n'est pas la même chose ? Ou est-ce que c'est le même turc pour tout le monde ?
10. Z : Oui.
11. A : Tout le monde, pour le cambodgien, au Cambodge, il y a un seul cambodgien ou il y a des gens qui parlent différemment le cambodgien ? Au Cambodge, tous les Cambodgiens et les Cambodgiennes ils parlent le cambodgien c'est ça, est-ce que dans le cambodgien si vous êtes au Nord ou au Sud, il y a des différences, je sais pour vous le marocain il y a des différences ?
12. N : Oui, il y a des différences, il y a les Kabyles par exemple. Ils parlent kabyle.
13. A : Vous les comprenez ou pas?
14. N : Non, il y a des Arabes, ils parlent arabe, il y a l'arabe tararigh, moi je le parle pas, je parle l'arabe.
15. A : Le langage dialectal quoi ?
16. N : Oui.
17. A : Vous comprenez les Tunisiens et tout ça ?
18. N : Si je comprends un peu.
19. A : Vous comprenez l'algérien?
20. N : Oui

21. A : Donc cela fait beaucoup d'arabes ?
22. N : Oui.
23. Vous comprenez d'autres dialectes ?
24. N : Non.
25. A : Par exemple, je sais pas l'égyptien ou autre ?
26. N : Oui, quand je regarde un film je comprends, quand je regarde un film, je comprends ce qu'il dit.
27. A : D'accord, ok. Donc cela c'est les langues orales, les langues écrites on a quoi ?
28. N : Français.
29. A : Donc pour vous : turc et français, pour Naima cela sera français et arabe et pour Chhengky ?
30. C : Anglais.
31. A : À l'oral et l'écrit écrit, vous savez écrire l'anglais, parler et écrit ?
32. C : Oui.
33. A : Français, cambodgien est-ce qu'il y a autre chose ? Pour vous on écrit français, cambodgien et anglais alors on l'écrit ici, mes langues parlées on l'écrit ici. Par contre, j'ai une question j'aimerais savoir quand vous êtes à la maison vous parlez quoi ?
34. Z : Turc.
35. A : Tout le temps turc, et vos enfants est-ce qu'ils parlent turc ?
36. Z : Non, un peu français un peu turc, mélangés.
37. A : Cela vous arrive qu'il vous parle français, ils vous parlent français pas turc, cela vous arrive ou pas par exemple ils vous disent : passe-moi le pain au lieu de dire le mot en turc ?
38. Z : Oui mais il y a mon fils parle français mais je comprends pas.
39. A : Des fois, il vous parle mais vous comprenez pas, cela vous énerve non ?
40. Z : Oui (Rire)
41. A : D'accord, la langue utilisée qui est utilisée c'est le turc, mais quand vous êtes dehors, vous êtes obligés de parler français ?
42. Z : Non.
43. A : Mais quand vous allez voir le médecin ?
44. Z : Il y a mon fils, ma fille, mon mari...
45. A : qui vous traduisent, ok.
46. N : Mais quand vous êtes seule ?
47. A : Oui, comment vous faites ?

48. N : Vous êtes malade, vous êtes seule ?
49. Z : Oui après, il y a mon mari chez le médecin, mon fils, celui qui est à la maison ?
50. A : Qui vous aident et pour vous Naima ?
51. N : Bah, moi je me débrouille (Rire).
52. A : Vous parlez turc ? Arabe ?
53. N : Je parle arabe et français.
54. A : Et vos enfants, ils parlent comment ?
55. N : Ils parlent un petit peu l'arabe et français.
56. A : Les deux donc il vous arrive qu'ils vous parlent français, cela se fait, spontanément, naturellement ?
57. N : Oui, voilà.
58. A : Et pour vous ?
59. C : Parler français un peu.
60. A : Ouais et à la maison avec monsieur ?
61. C : Cambodgien et français.
62. A : Les deux. Mais est-ce qu'avec vos enfants vous avez envie qu'ils apprennent l'arabe, le turc ou le cambodgien ? Quand vous aurez des enfants, est-ce que c'est important pour vous ou vous pensez que...
63. N : Moi, je pense que c'est une richesse.
64. A : Ouais.
65. N : De parler arabe.
66. A : Est-ce que vous inscrirez vos enfants dans des cours d'arabe, de turc ou de cambodgien ?
67. N : Moi, je veux que mes enfants apprennent l'arabe à l'école.
68. A : Mais là à l'école pour l'instant il n'y a pas que quand ils sont au lycée
69. N : Non, moi ils ont demandé quand même
70. A : Ah, il y avait l'arabe ?
71. N : Oui, ils nous ont demandé, on a signé les papiers pour qu'ils puissent prendre l'arabe.
72. A : Bah, c'est bien, c'est important pour vous...
73. N : Oui, c'est important, c'est toujours important, il y en a qui pense que ce n'est pas important mais moi je pense que c'est important de savoir.
74. A : La deuxième question c'était au niveau des liens entre ces langues. Les liens entre ces langues : par exemple, on a parlé de l'arabe, du turc et du cambodgien d'accord. Quand vous êtes arrivés en France vous avez le turc, le cambodgien ou l'arabe comme langue. Ok.

75. N : Hum
76. A : Quand vous avez commencé à apprendre le français est-ce il y a des ressemblances entre le turc et le français, est-ce qu'il y a des ressemblances entre l'anglais et le français par exemple ou l'arabe et le français ?
77. N : Certainement, on le disait en français sans faire attention.
78. A : Ils parlent français, ouais [*sous-entendu au Maghreb il est très répandu d'utiliser des termes français à l'oral*]
79. N : Il y a beaucoup de choses qu'on dit sans savoir, par exemple moi j'avais mes frères qui parlaient, je comprenais certains mots.
80. A : Parce que vos frères étaient en France ?
81. N : Non, ils étaient là-bas. Eux ils ont été à l'école et voilà.
82. A : Et du coup.
83. N : Et ils parlaient entre eux, dès fois je posais des questions mais bon cela veut pas dire que je comprends comme aujourd'hui.
84. A : Mais, le fait d'entendre le français au Maroc, cela vous a aidé.
85. N : Ouais.
86. A : Vous trouvez qu'il y a des ressemblances entre l'arabe et le français, le turc et le français ? Il y a des choses qui se ressemblent ?
87. Les apprenants : Non.
88. A : Vous ne trouvez pas ? Cela serait quoi les différences ? Est-ce que c'est plus dur...
89. N : C'est plus dur de parler français.
90. A : Hum, c'est dur par rapport à quoi par exemple par rapport à l'arabe ?
91. N : C'est dur quand on ne sait pas parler français, il y a beaucoup de choses qui se ressemblent et le fait qu'on a l'habitude de parler arabe, on a appris à parler arabe d'abord c'est difficile à prononcer.
92. A : Il y a beaucoup de choses qui se ressemblent c'est-à-dire il y a beaucoup de mots qui sont pareils, beaucoup de lettres ?
93. N : Oui, voilà.
94. A : D'accord.
95. N : On a du mal à prononcer la chose : c'est dur.
96. A : Mais vous vous appuyez pendant les cours sur l'arabe, le français, le turc ou pas ou sur l'arabe ?
97. N : Cela veut dire quoi appuyer ?
98. A : Appuyer, cela veut dire par exemple quand on est en train de faire une leçon, est-ce par exemple pour vous vous appuyez sur l'anglais vous, elle s'aide de l'anglais. Est-ce c'est plus

facile pour vous parce qu'il y a l'anglais ? Ou est-ce que vous appuyez sur le turc ? C'est-à-dire les choses que vous avez appris cela vous aide ou pas ?

99. N : Est-ce que cela m'aide de parler arabe aussi
100. A : Par exemple, je vous donne un exemple si j'écris un mot en français, mais vous ne comprenez pas, mais si une personne qui parle turc ou écrit turc on peut mettre la traduction en turc. Vous voyez ce que je veux dire, cela veut dire cela s'appuyer, cela veut dire que vous faites le lien entre les deux langues, vous voyez ce que je veux dire ?
101. N: D'accord.
102. A: Si moi, j'étais parfaitement bilingue par exemple en turc, j'aurais pu très bien, elle comprend pas quelque chose, je lui explique en turc, je peux faire des comparaisons avec la langue turque, des choses qu'on a en turc qu'on retrouve en français. Vous voyez ce que je veux dire ? Parce que là, vous avez une langue chacune, vous parlez cambodgien, anglais, arabe, turc mais on peut faire des liens avec le français. Est-ce que vous sentez cela ou pas ?
103. N : Mais moi je ne sais pas écrire arabe donc je peux pas...
104. A : Oui mais vous savez le parler ?
105. N : Oui, je sais le parler mais pas l'écrit
106. A : Oui, mais vous savez quand même le parler.
107. N : Oui.
108. A: Il faut vous appuyer sur votre langue, est-ce que vous vous appuyez sur votre langue ou jamais jamais jamais?
109. Z : Jamais.
110. A : Jamais. Quand vous venez en cours de français vous oubliez ce que vous connaissez en turc, en arabe ou en cambodgien? Non je veux dire que vous ne l'utilisez pas, en fait ?
111. N : Bah non, je ne l'utilise pas puisqu'on parle français, je peux pas utiliser des mots arabes.
112. A : Il y a des choses, des procédés qu'on pourrait utiliser c'est cela qu'on va essayer de travailler mais...
113. N : Oui, mais si on a lu l'arabe on peut appuyer mais si on a pas lu l'arabe cela va pas être la même chose. Moi je sais pas vous pouvez me donner n'importe quel mot en arabe, je ne connais rien en arabe.
114. A : Ouais mais vous savez le parler.
115. N : Juste le parler.
116. A : Par exemple, ce matin le texte par exemple le texte de Sayad, quand je dis l'exil, mais si je dis elghroba cela vous parle plus vous comprenez ?
117. N : Oui.
118. A : Même si vous ne savez pas l'écrire, le fait de dire « *elghroba* »

119. N : Je comprends.
120. A : Voilà, vous voyez ce que je veux dire, vous n'êtes pas obligé d'écrire le turc mais le turc, l'arabe ou le cambodgien peuvent vous aider à apprendre le français.
121. N : Oui, oui.
122. A : Vous voyez ce que je veux dire?
123. N : Oui parce que c'est écrit pareil, oui
124. A : Oui, bien sûr
125. N : Oui quand je vois « *elghorba* » je peux très bien me rappeler de l'exil. Ça veut bien dire ce que ça veut dire.
126. A : Et cela vous marque ?
127. N : Oui.
128. A : Par contre, si je vous avez dit l'exil c'est... je vous aurais expliqué pendant des heures est-ce que cela vous aurait marqué comme l'exemple de « *elghroba* » ?
129. N : Non.
130. A : Vous voyez ce que je veux dire?
131. N : Oui.
132. A : La langue turque, arabe ou cambodgienne c'est une langue que vous connaissez qui peut servir à apprendre le français.
133. N : Oui
134. A : Quand vous venez en cours de français, il ne faut pas mettre de côté le turc ou mettre de côté l'arabe ou mettre de côté le cambodgien. Il faut toujours que cela reste les deux en même temps.
135. N : Oui, mais on trouve très rarement les mots comme ça.
136. A : Oui, c'est rare, à ce moment-là c'est à nous de les emmener. Par exemple, si moi j'écris un mot, bah nous en turc on dit comme ça, cela voudrait dire car le fait de dire en turc on dit comme ça le mot vous allez le retenir. Par exemple, on dit un mot vous dites en arabe nous on dit comme ça, ah en cambodgien cela veut dire ça. Et puis le cambodgien ce n'est pas la même chose que l'arabe ou le turc, déjà l'arabe et le turc ce n'est pas la même chose puisque c'est les lettres latines pour le turc alors que l'arabe c'est une autre écriture et cambodgien c'est une autre écriture.
137. N : Pourtant les Turcs vont à la mosquée comme nous, je ne comprends pas, ils lisent l'arabe tarighit, ils font quoi?
138. A : Quand ils lisent le coran c'est en arabe oui je pense c'est quand même du turc...
139. Z : Il y a le coran, il
140. A : Traduction turque

141. N : Vous savez lire le coran?
142. Z : Oui. Il y a comment dire...
143. N : L'arabe tarighit ?
144. Z : Oui.
145. N : Vous savez le lire ?
146. Z : Oui.
147. N : Et la prière c'est les mêmes, vous faites la prière en arabe ?
148. Z : Oui.
149. N : C'est les mêmes, pourquoi ils ne savent pas parler arabe?
150. A : Parce que ce n'est pas la même chose, après je ne sais pas, peut être le fait de, apprendre par cœur, après je pense qu'ils comprennent ce qu'ils disent.
151. Z : Il y a arabe curan, français arabe, français turc, après il y a arabe, je peux pas expliquer...
152. A : En fait, je comprends, c'est qu'en fait il y a le turc on va dire phonétique c'est-à-dire il y a l'arabe mais on écrit en dessous en turc pour comprendre la prononciation mais en turc c'est les deux en même temps. Apparemment, il n'y a pas beaucoup de lien entre le turc le français, peut-être pour l'instant il n'y en a pas mais on pourra en trouver c'est pour cela que le Portfolio on le remplira une autre fois, là vous ne voyez peut-être pas mais une autre fois... Là vous voyez peut-être pas, par exemple en français il y a des beaucoup de mots arabes je ne sais pas si vous savez, certainement des mots turcs aussi qui ont été insérés, je sais pas s'il y a des mots d'origine cambodgienne dans le français.
153. N : Même à la télé on entend les Français dire chouïa, le mot chouïa
154. A : Oui, cela veut dire un petit peu... Il y a des mots qui sont intégrés au français parce l'histoire de la France a évolué, il y a eu des contacts avec des peuples etc... Donc...
155. N : Ce mot-là, cela va être intégré le mot ghroba?
156. A : Peut-être
157. N : Celui qui va lire cela va comprendre ce que veut dire elghroba
158. A : que c'est l'exil. Oui, bien sûr, les différences, parlons des différences : essayez de réfléchir à des différences entre le turc et le français, le cambodgien et le français c'est quoi les différences ou le français et l'anglais.
159. N : Le français ce n'est pas notre langue, c'est difficile on comprend pas tout, l'arabe c'est autre chose on comprend.
160. A : Au niveau des temps, est-ce que vous trouvez que c'est la même chose quand vous traduisez ?
161. N : Non

162. A : Par exemple dans le cambodgien, on parle maintenant, le présent le passé : avant et le futur est-ce qu'on a cela en turc ?
163. N : En arabe, on a.
164. A : Oui, maintenant, le passé et le futur mais dès fois on a pas cela. Dans le turc, on dit maintenant, le présent, le passé et le futur. Il y a les mots en turc ?
165. Z : Oui.
166. A : Il y a les mots en turc, on parle du futur, est-ce qu'on peut dire cela en cambodgien aussi ? Maintenant, le présent ? Comment on dit en cambodgien maintenant, tout de suite, aujourd'hui ? C'est un peu dur pour vous aujourd'hui (Rire) C'est difficile cela viendra parce que cela fait que trois mois qu'elle est là donc c'est déjà bien qu'on ait une discussion, qu'on arrive à parler donc c'est un peu compliqué comme question... Je sais comment on pourrait dire. Est-ce que dans la vie de tous les jours cela vous aide de parler turc, ou cela vous aide de parler arabe ?
167. N : Cela m'aide pas puisque je connais je parle arabe, mais français oui puisque je découvre des choses que je ne connais pas.
168. A : Maintenant, si par exemple vous êtes au supermarché, maintenant il y a des produits où c'est écrit en turc ou en arabe, tout est accessible. Mais moi ce que je voulais savoir s'il y a de grosses différences entre le turc et le français par exemple ?
169. Z : Non.
170. N : Vous n'arrivez pas à lire et écrire le français, vous arrivez à lire le turc ?
171. Z : Oui.
172. N : Alors pourquoi tu dis qu'il n'y a pas de différence ?
173. A : Vous arrivez à lire le turc ou pas ?
174. Z : Oui.
175. A : le turc c'est écrit en caractère latin comme ça ?
176. Z : Oui.
177. A : Quand vous lisez en français c'est un petit peu plus difficile ? C'est pas facile ? C'est dur ?
178. Z : Ouais c'est dur.
179. A : Ok, au niveau des différences, je voulais juste dans cette leçon, dans ce petit rappel, juste pour vous expliquer vous avez du turc, vous avez de l'arabe, du cambodgien, des fois du comorien, on a d'autres langues d'accord. Ces langues-là c'est une richesse qu'on devrait exploiter donc je ne sais pas comment on pourrait faire. J'aimerais que de temps en temps vous dites ah cela on dit comme ça en cambodgien, par exemple, je sais pas on est en train de parler des jours, vous nous expliquez-nous on dit ça, on dit... On dit comme ça en turc, il faudrait tout le temps que vous ayez derrière vous la langue que vous maîtrisez pour faire des rapprochements et des différences, ah bah nous on dit pas ça en arabe... Par exemple en français pour un seul mot on a beaucoup de choses, je sais pas si cela vous arrive... Par

exemple, on a méchant, vipère... une seule chose on a beaucoup de synonymes, par exemple tout à l'heure on avait vu guet-apens, traquenard, piège, tout cela signifie piège.

180. N : Oui.

181. A : Alors que dans d'autres langues un seul mot signifie une seule chose, il n'y a pas beaucoup de synonymes. Il faut tout le temps derrière vous avoir même si vous apprenez le français vous appuyer sur votre langue et faire des comparaisons. Parce que si vous dites on dit cela en turc le mot vous allez le retenir, on dit ça dans votre tête donc je vais plus le retenir.

182. N : Oui, mais des fois même dans les prénoms on va trouver le prénom de mes enfants Sarah, on va trouver Sarah écrit autrement...

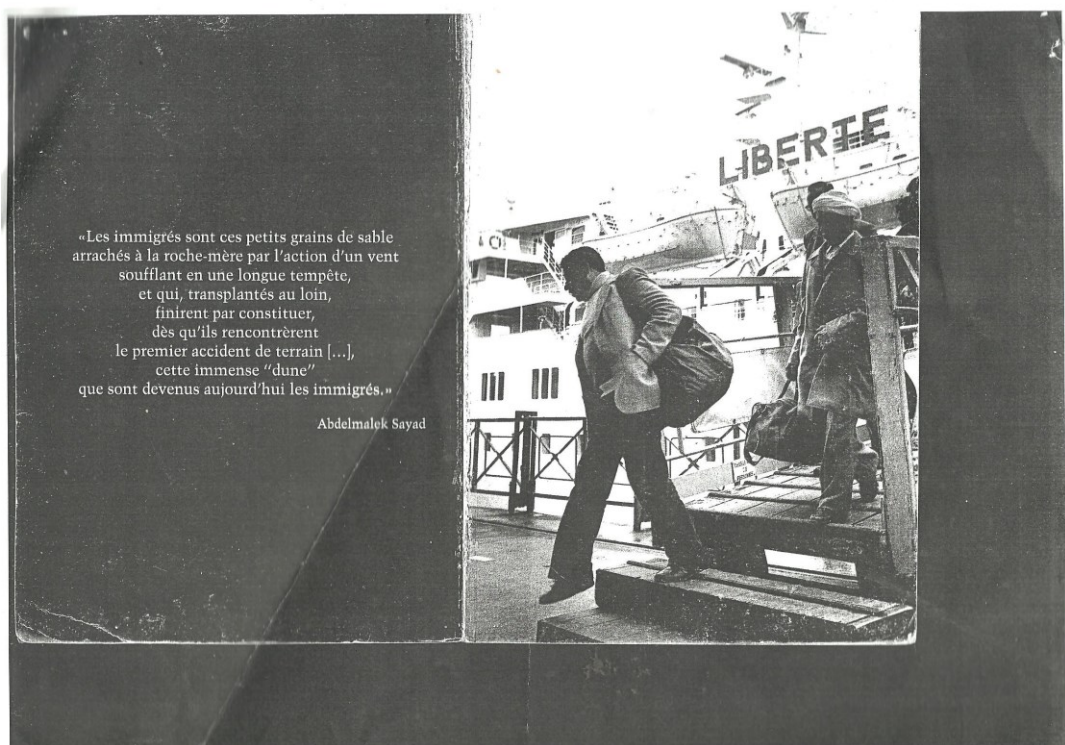
183. A : Sara, oui un ou deux r

184. N : J'ai écrit le prénom de mon fils Kaiss, il y a des gens qui l'écrivent avec un seul [...]

5.7 Productions écrites liées au medium et exemples de medium

- Photographies (medium)

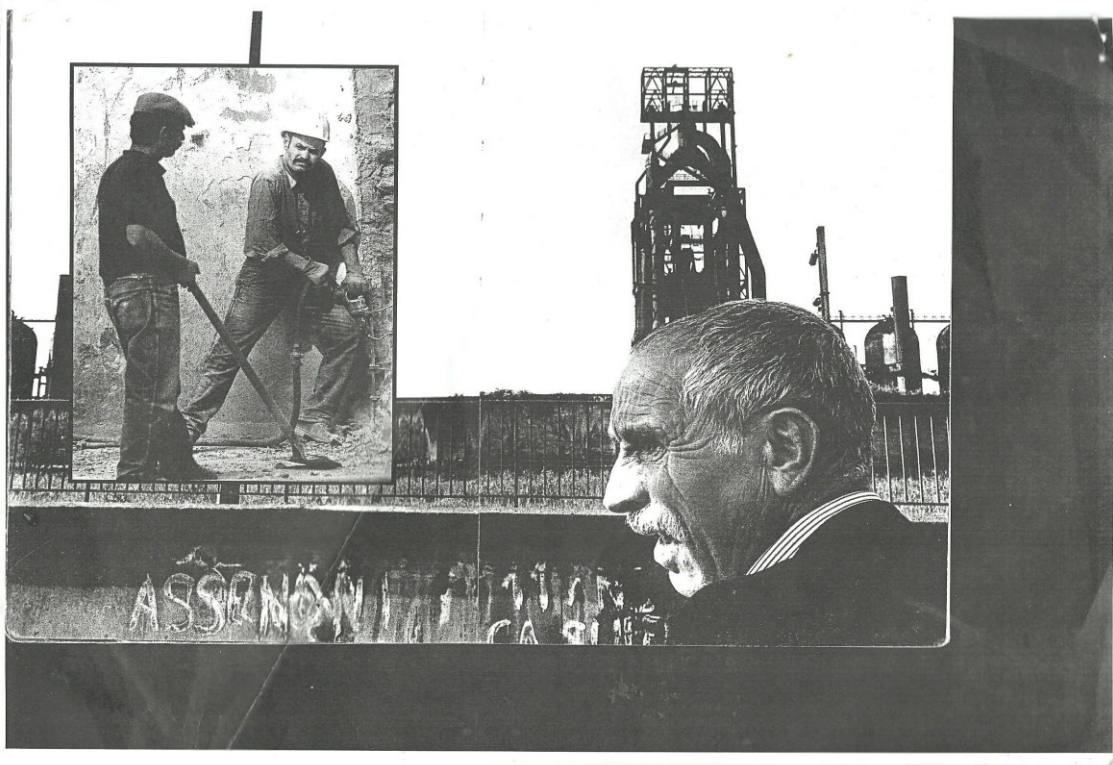
(1)



(2)



(3)



- Textes

Texte d'Azouz Begag

Le gone du Chaâba (1986) d'Azouz Begag

L'auteur du roman :

Azouz Begag est né en 1957 à Lyon de parents originaires d'Algérie. Ses parents étaient analphabètes comme la majorité des immigrés du Maghreb de cette époque. Aujourd'hui, il est docteur en économie, écrivain et chercheur en sciences sociales.

Dans *Le gone du Chaâba*, il raconte son enfance passée dans un bidonville de Villeurbanne, près de Lyon. Au Chaâba, c'étaient des conditions de vie tragiques et cruelles, mais aussi des moments de bonheur qu'Azouz Begag n'a pas oubliés. Le roman est autobiographique.

A. Extraits de dialogues du film

- A l'école

Les enfants sont à l'école. Les enfants français et arabes sont dans la même classe et doivent écrire une composition. Tout à coup, le petit Selim se rebelle :

Le professeur : Selim, vous avez entendu le sujet, alors vous prenez une feuille.

Selim : Ouais m'sieur.

Le professeur : On ne dit pas « Ouais m'sieur », mais « oui, maître ».

Selim : Quelle merde !

Le professeur : Qu'est-ce que vous avez dit ?

Selim : J'ai dit que vous en êtes toujours après moi, tout ça parce que j'étais un Arabe. Voilà c'que j'ai dit.

Le professeur : Ça n'a rien à voir avec ça. Ici, vous êtes dans une école et vous devez le respect à votre professeur. C'est tout.

Selim : Et moi, j'vous dis qu'ça a à voir avec ça et que vous êtes raciste. Sinon, comment vous expliquez que nous, les Arabes, on est toujours derniers ?

Le professeur : Vous ne savez plus ce que vous dites. Regardez Omar : il est Arabe et il ne fait pas partie des derniers. Si vous êtes dernier, c'est parce que vous êtes un fainéant, c'est tout.

Selim : Toute façon, vous êtes raciste.

Le professeur : Ça suffit.

- Dans la cour de récréation

Après la discussion entre le professeur et Selim, tous les élèves se retrouvent dans la cour de récréation, pendant la pause. Selim s'approche d'Omar.

Selim : Alors ?

Omar : Alors quoi ?

Selim : T'es pas un Arabe toi.

Omar : Si, j'suis un Arabe.

Selim : T'es pas un Arabe j'te dis.

Omar : Si, j'suis un Arabe.

Selim : J'te dis qu't'es pas comme nous. Le maître, c'est qu'un sale raciste. Alors, si t'étais un vrai Arabe, toi aussi tu s'rais dernier de la classe.

- Omar et son frère Farid

En rentrant de l'école, Omar et son frère ont une discussion.

Farid : Bah alors, qu'est-ce qu'il t'arrive ? C'est l'école, c'est ça, t'as raté tes compositions ?

Omar : L'école aussi, j'm'en fous.

Farid : Qu'est-ce que t'as dit là ?

Omar : Lâche-moi, lâche-moi.

Farid : Ne dis jamais que tu t'en fous de l'école, tu m'entends ? Jamais.

Omar : D'abord, j'dis c'que j'veux. Et puis, pourquoi que ça serait moi le meilleur à l'école ? J'ai rien demandé. Et pourquoi ça serait pas toi d'abord ?

Farid : J'ai toujours été nul moi à l'école, j'ai jamais rien compris.

Omar : Mais, moi aussi des fois, j'comprends rien.

Farid : Oui, mais toi c'est pas pareil.

Omar : Et pourquoi qu'moi c'est pas pareil ?

Farid : Parce que... J'en sais rien moi. Peut-être que t'es plus intelligent, c'est tout. Et puis moi, moi, j'suis né en Algérie, c'est pas pareil. Peut-être que j'me souviens

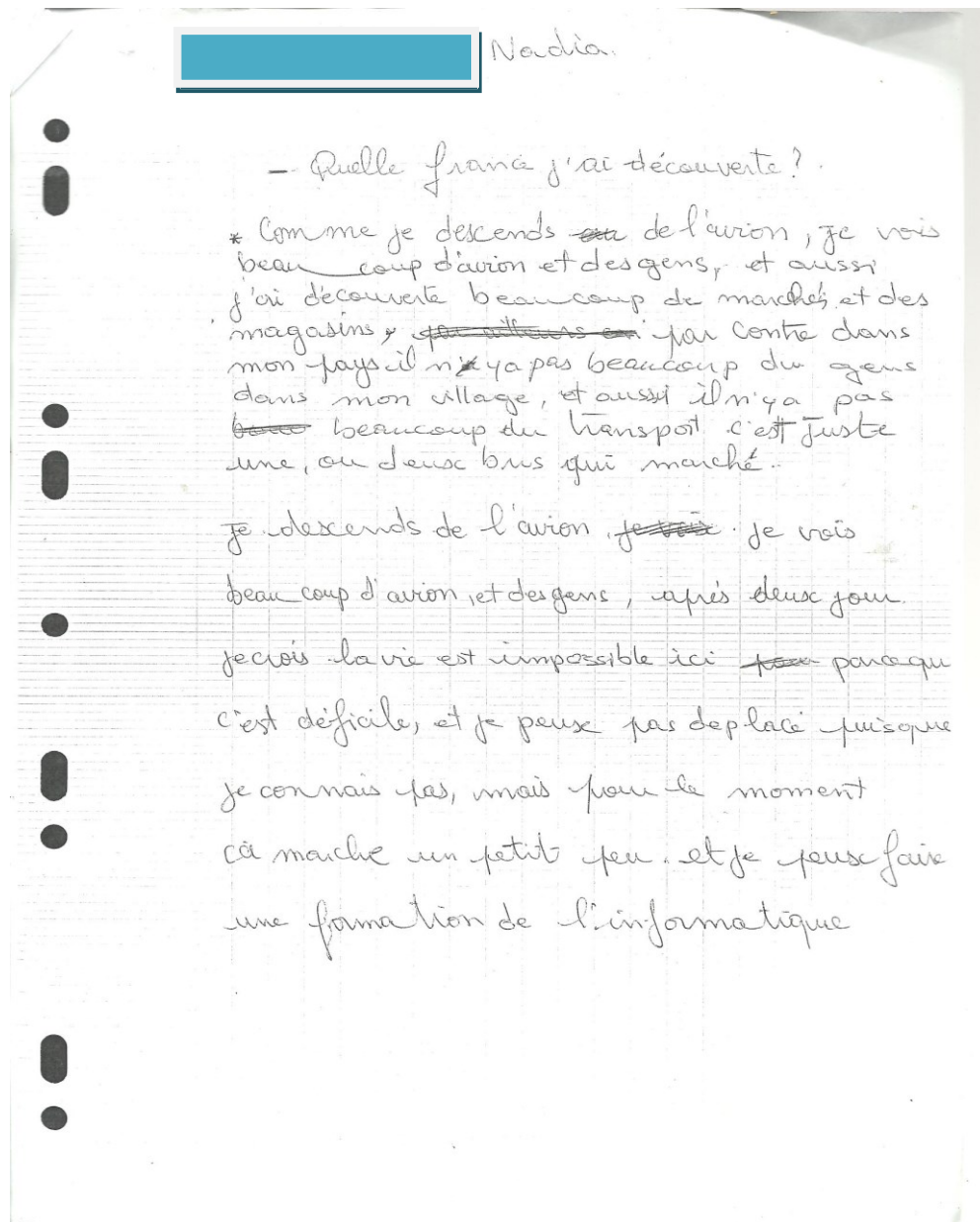
Karima, nounou

« Les gens pensent que, comme on reste à la maison avec les enfants, c'est facile ! Mais on a une lourde responsabilité. Il faut éduquer un enfant moralement et physiquement. Au début, j'avais tellement peur que j'en faisais beaucoup plus qu'avec mes propres enfants ! Je travaille avec mon cœur ! » aime-t-elle répéter. Et cela se voit.

« J'ai surtout envie d'aider les autres et parfois je donne trop. Même s'il y a un problème, j'essaie de le résoudre toute seule, sans passer par la crèche ».

Les enfants sont bien chez Karima. Elle nous parle de cette petite fille qui arrive tôt le matin, à 6h30, enlève ses chaussures et se glisse dans le lit de ses enfants. Ils dorment un peu, puis jouent ensemble ; regardent un dessin animé... puis prennent le petit déjeuner tous ensemble. « On écoute beaucoup de musique, on danse, on chante, c'est la maison du bonheur ! Mais attention, il faut aussi leur imposer des limites, les enfants ont besoin qu'on leur dise non. Il faut trouver un juste milieu, on fait comme si c'était nos enfants, mais il ne faut pas aller trop loin non plus. »

- Production écrite de Nadia liée au texte d'Abdelmalek Sayad



6) Document 6 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise »
 6.1 Affiche du spectacle « Pose ta valise »

POSE TA VALISE

CHANTER ET DIRE L'EXIL AVEC UN CHŒUR DE FEMMES DE L'AGGLOMÉRATION LYONNAISE
 UNE PROPOSITION ARTISTIQUE DE SALAH GAOUA, SYLVAIN BOLLE-REDDAT ET GÉRALDINE BÉNICHOU

SAMEDI 30 OCTOBRE À 20H
DIMANCHE 31 OCTOBRE À 17H
AU TOBOGGAN À DÉCINES

TARIF UNIQUE 5€ / RÉSERVATIONS AU 04 72 93 30 00

UNE CRÉATION
 Compagnie
Théâtre du Grabuge
 WWW.THEATRE DUGRABUGE.COM

l'acsé
 Caisse des Dépôts
 GRAND LYON
 Fondation de l'Unité de la Région
 Rhône Alpes
 RHÔNE
 LE DÉPARTEMENT
 VILLE DE GRIFFIN

6.2 Transcriptions liées au spectacle « Pose ta valise »

6.2.1 Extrait 1 : « Il n’y avait pas que des Arabes »

1. **A** : Alors vous en avez pensé quoi de ce spectacle ?
2. **Y** : Bien, chacun a donné sa version...
3. **A** : Ouais, chacun a donné sa version...
4. **Y** : Voilà,
5. **A** : Ouais, chacun a donné sa version
6. **Y** : Il n’y avait pas que des Arabes, il y avait tout....
7. **A** : Exactement, il y avait des parcours d’immigrés différents, il n’y avait pas que des maghrébins il y avait un peu de tout...
8. **Y** : Il y avait un peu de tout, il y avait du monde.
9. **A** : Oui, vous avez aussi remarqué la musique avec le chant
10. **A** : [...] Moi, j’ai adoré, il y avait de l’ambiance, de la musique... En fait, au début il y avait un écran c’est qu’on ? vu en premier, tout à coup les femmes sont apparues et se sont mises à chanter, vous avez compris un peu les mots, le texte ?
11. **Y** : Ouais j’ai compris un petit peu mais des trucs...

Commentaires : Fin de l’extrait inaudible à certains moments car en route pour rentrer chez nous après le spectacle avec une apprenante que je raccompagne vers le bus. (Extrait de 6 minutes 45 suite au spectacle du 31/10/2010 (réaction à chaud). Il s’agit d’une transcription partielle du document sonore.)

6.2.2 Extrait 2 : « Pose ta valise... pose ton corps »

1. **A** : Le visage des gens, il est caché ?
2. **N** : Ouais, c’est ça...
3. **A** : Ils prennent quoi les gens ?
4. **Plusieurs** : Un livre ...
5. **A** : Un livre ouvert, qu’est-ce qui a écrit sur le livre ?
6. **N** : Pose ta valise.
7. **A** : Et derrière les gens, vous voyez à peu près les gens si je vous mets la photo en couleur ?
8. **N** : On voit les mains, on voit le cou, leurs mains...
9. **A** : Quand vous voyez les images, qu’est-ce que cela vous fait penser à quoi ? À votre avis, le spectacle ressemblait à quoi ? On va voir quoi ?
10. **Plusieurs** : Pose ta valise.

11. **A** : Le titre pose ta valise, veut dire quoi pour vous ?
12. **N** : C'est quand les gens arrivent en France, et puis ils n'ont pas de projet, ils n'ont pas de famille, ils n'ont pas de sous, ils ne savent pas où ils vont... 13. **A** : Ils posent leur valise ...
13. **N** : Voilà.
14. **A** : Et vous la première fois que vous êtes arrivés vous avez posé votre valise où ?
15. Dans quelle ville ?
16. **S** : À Créteil.
17. **A** : Créteil, d'accord, vous avez tous posé votre valise à Lyon pour la majorité ? Le premier pays c'était où ?
18. **Y** : C'était en 1992 à Firminy vers la Loire.
19. **A** : À Firminy vers la Loire.
20. **Y** : Chez mes beaux-parents.
21. **A** : D'accord.
22. **Y** : Je n'étais pas toute seule, elle était marron la valise je m'en souviens. [Rire]
23. **A** : Oui, bah ça marque, bien sûr...
24. **S** : Nous quand on doit arriver au pays, quand on a arrivé parce qu'en 74 la guerre dans mon pays, personne... Il n'y a pas de valise, il n'y a que des vêtements sur le corps c'est tout...
25. **A** : D'accord.
26. **S** : Pose le corps dans le pays...
27. **N** : Pose les pieds. [Rire]
28. **S** : Pose les pieds.
29. **A** : Parce que c'est la guerre au Cambodge ?
30. **S** : La guerre au Cambodge.
31. **A** : Donc vous n'avez pas eu le temps de faire une valise ?
32. **S** : Non, non, non...
33. **A** : Vous êtes arrivés avec vos vêtements ?
34. **S** : Oui, parce que bon vous courez avec la valise ?! Parce que rester deux mois pour arriver en Thaïlande à cacher dans la forêt...
35. **A** : D'accord.
36. **S** : C'est pour ça, euh, nous les pantalons, il y a des gens les pantalons, des grands pantalons comme ça, arrivés en Thaïlande, restait que des slips c'est tout rayés...
37. **A** : Ils se sont déchirés les vêtements...

38. **S** : Oui déchirés...
39. **A** : Parce qu'en fait du Cambodge, vous êtes allés jusqu'en Thaïlande ?
40. **S** : Oui.
41. **A** : D'accord, vous êtes venus en avion, à pied ?
42. **S** : À pied.
43. **A** : Et de Thaïlande, vous êtes venus en France à Créteil ?
44. **S** : Oui.
45. **A** : Vous avez pris l'avion, en Thaïlande ?
46. **S** : En Thaïlande, à Créteil, avion, c'est avion français qui allait chercher les personnes...
47. **A** : Les réfugiés, d'accord. Et vous XUAN LAN vous êtes arrivée sur Lyon, la première ville ? Dès que vous avez posé votre valise, quand vous êtes venue en France c'était à Lyon directement ? C'était à Lyon ?
48. **T** : Paris.
49. **A** : À Paris, vous êtes arrivée à la capitale, ok. Et pour tout le monde c'était Lyon ?
50. **N** : Moi, je suis arrivée à Lyon.
51. **A** : Les Lyonnais.
52. **S** : À Paris.
53. **A** : À Paris aussi, d'accord, on va voir le début du spectacle et puis après je couperai et on réagit par rapport au discours des personnes, d'accord, et vous me direz ce que vous attendez pour les personnes qui n'ont pas vu le spectacle...
54. **Musique du dvd** : acteur 1 : **Comédien 1** : « Émigré, Immigré. Émigrer c'est quitter un pays, immigré c'est rentrer dans un autre pays pour s'y installer. Ce qu'on appelle immigration en un lieu et une société s'appelle aussi émigration en un autre lieu et une autre société comme les deux faces d'une même réalité. L'immigration c'est en premier lieu un déplacement de personnes dans l'espace, dans l'espace physique mais l'espace des déplacements n'est pas seulement physique il est qualifié sous de multiples rapports : politiques, économiques, sociaux mais aussi et surtout des rapports culturels comme l'apprentissage et la découverte d'une autre langue. L'immigré n'existe pour la société qui le nomme comme tel qu'à partir du moment où il franchit la frontière et foule le territoire, l'immigré naît de ce jour, pour la société qui le désigne de la sorte : Oh, toi, l'immigré !! Ce déplacement, ce départ c'est comme un grand tourbillon, comme si des milliers de petits grains de sable étaient arrachés par un vent violent et soufflant en tempête à leur roche-mère comme si ces milliers de petits grains de sable transportés au loin finissaient par constituer dès qu'il rencontre le premier accident de terrain une immense dune. Pour raconter ce voyage, ce grand bouleversement,

il y a des questions, des silences, des dictons de la sagesse ancestrale, des mots de la tribu et des chants : tous essayent de décrire cet exil, cet état : el ghroba. »

55. (CHANTS)

56. Traduction du chant : Comédien 1 : « Mère, tu sais j'ai grandi je veux partir pour la France, Mère donne-moi de l'argent pour le billet, tu sais en France je travaillerai, avec l'argent je t'offrirai des vêtements, Mère je veux partir... »

57. (CHANTS)

58. A : On va s'arrêter sur ce premier extrait, Alors qu'est-ce que vous avez compris, est-ce que c'était difficile ce que disait l'acteur ? On va juste reprendre ce qu'il a dit, alors j'ai écrit ce qu'il a dit il a expliqué, il a expliqué deux mots : émigré et immigré. Il a dit que c'était deux faces d'une même réalité en fait il reprend le discours d'un sociologue qui s'appelle Abdelmalek el Sayad et il reprend ces mots-là, ces mots ce n'est pas de lui mais de ce sociologue qui est très connu. Émigré c'est quand on quitte le pays pour les personnes du pays, on est un émigré, on quitte le pays, d'accord ?

59. Quand on quitte le pays on est en Algérie, au Cambodge, au Maroc etc... On quitte le pays, on est considéré par les personnes comme des émigrés mais quand on arrive en France, on est considéré par la société d'accueil comme un immigré mais ces deux mots ça désigne deux faces d'une même réalité c'est-à-dire que quand vous êtes dans le pays d'accueil, euh dans votre pays d'origine vous êtes considérés comme des Français ; des Européens, vous êtes partis en France mais quand vous êtes dans le pays d'accueil vous êtes considérés comme des immigrés mais regardez ces deux mots cela désigne une même réalité... Donc ce qu'il disait c'est qu'il utilisait la métaphore du grain de sable, quand on fait un parcours d'immigré, quand on sort de son pays, on était comme un grain de sable, une racine qui s'arrachait de son pays d'origine, pourquoi on parle d'arrachement parce que c'est une douleur, parce qu'on quitte justement la famille, c'est pour cela qu'il chantait sur la mère, d'accord. Pourquoi les raisons ? La raison, le chanteur ce qu'il disait, la raison qui le pousse à quitter mon pays d'origine, quitter ma mère c'était justement pour t'apporter de jolis vêtements c'est-à-dire qu'il quitte pour des raisons économiques mais quand il dit ma mère, vous pensez à la mère ou on peut penser à quelque chose d'autre aussi ?

60. N : À notre maman.

61. A : À notre maman, oui mais quelque chose d'autre aussi, cela peut être quoi la mère ?

62. N : La mère c'est notre terre.
63. A : Voilà, la terre le pays d'accueil, la mère cela peut être ça aussi : la nation, la mère, voilà. Donc les raisons elles peuvent être économiques, sociales, quoi d'autre encore ?
64. Quand on quitte un pays cela peut être quoi ?
65. N : Pour se libérer.
66. A : Se libérer du pays ?
67. N : Voilà, on trouve pas de solutions, on a besoin de se libérer, il faut aller ailleurs...
68. A : On va ailleurs, pour vous c'était autre chose vous avez dit fuir la guerre civile, c'est encore plus que de se libérer, c'est lutter pour la vie, quoi ?
69. S : Oui, tout à fait ça.
70. A : C'est vraiment, lutter pour la vie...
71. Y : Ou bien réfugié politique ...
72. A : Oui, réfugié politique par exemple des personnes qui sont dans des dictatures ou des choses comme ça qui n'acceptent pas la politique de ce pays et qui disent par exemple des journalistes ou des hommes politiques qui par exemple disent la vérité à ce gouvernement en face et du coup ils sont menacés de mort et doivent quitter leur pays... Cela peut être quoi d'autre de quitter son pays ?
73. N : Il y a des gens qui veulent faire leur étude ailleurs, il y en a beaucoup qui viennent pour cela.
74. A : Oui.
75. S : Il y en a qui viennent pour l'argent, pour vivre...
76. A : Voilà, donc je vais écrire toutes les raisons que vous m'avez dites, on va les récapituler. J'écris les raisons, le chanteur la première raison qu'il a donnée c'est d'acheter des vêtements à sa maman.
77. Y : Et des bijoux.
78. A : Voilà, c'est donc pour des raisons économiques, je mets pourquoi quitter son pays
79. [j'écris au tableau]. Donc la première raison c'était quoi ?
80. S : Pour vivre ailleurs, pour fuir la guerre...
81. A : Voilà, pour fuir la guerre.
82. S : Pour fuir la guerre
83. A : Cela vous va ? J'écris pour fuir la guerre en l'occurrence c'était au Cambodge, vous savez c'était en quelle année à peu près ?
84. S : En 75.
85. A : Cela a duré combien de temps la guerre au Cambodge ?

86. S : De 75 jusqu'en 1979.
87. A : Trois ans ? C'était pour quelles raisons ?
88. S : C'était les Khmers rouges qui tuaient tous les Khmers.
89. A : C'était une guerre civile par rapport à quoi ?
90. S : C'était entre les Khmers et les Khmers rouges ?
91. A : Les Khmers rouges voulaient tuer les Khmers, c'est ça ?
92. S : Oui.
93. A : C'est quoi la différence entre les Khmers et les Khmers rouges ?
94. S : Les Khmers rouges habitent dans la forêt, ils connaissaient pas la loi c'est quoi, qui voulaient tuer tous les gens qui
95. A : Étaient dans la ville ? C'est ça, en fait ?
96. S : Dans la ville, tous les personnes, professeurs, docteurs, tous tuer !
97. A : D'accord. Et du coup, c'est qui a gagné c'est les Khmers ou les Khmers rouges ?
98. S : À la fin c'est les Khmers qui ont gagné.
99. A : Et vous vous étiez une Khmer et vous vouliez fuir les Khmers rouges, ils tuaient tout le monde ou...
100. S : Oui, ils tuaient tout, toutes les familles entières.
101. A : Cela donc peut-être pour fuir la guerre : on fuit son pays parce que cela va plus...
102. Tout à l'heure vous avez dit autre chose Naima ?
103. N : Oui, moi j'ai dit, moi j'ai quitté pour se libérer : je ne pouvais pas vivre comme je voulais vivre...
104. Y : C'est vrai ?
105. N : [Rire], cela ressemble, c'est la vérité...
106. A : Non, mais c'est une très très bonne raison...
107. Y : Moi, j'ai quitté le Maroc, parce que mon mari m'a demandé en mariage, on s'est mariés...
108. A : Donc, là c'est pour des raisons familiales : le mariage. Moi, c'est l'inverse c'est moi qui ai demandé à mon mari de quitter son pays. [Rire]
109. N : Carrément, il faut prendre soin ...
110. A : Bah, ouais mais bon, c'est un choix personnel, on s'engage à quitter le pays...
111. N : C'est dur...
112. A : C'est dur, après ce n'est pas évident effectivement.
113. N : C'est pour cela que je vous demande de prendre soin de votre mari ?

114. A : Ah, oui, c'est vous avez raison.
115. Y : Les femmes aussi leurs maris aussi doivent prendre soin d'elles.
116. A : Les femmes aussi quittent leur famille, c'est le sens inverse, bien sûr. Cela peut être quoi d'autres, pour des raisons familiales, vous voyez ? Des raisons familiales, cela peut être le mariage, tout à l'heure il y a quelqu'un d'autre qui a dit les étudiants je ne sais pas c'est qui qui a dit cela ?
117. Y : C'est la dame.
118. N : Moi.
119. Y : Ouais,
120. A : Pour des études.
121. Y : Pour des études, pour du travail...
122. A : Pour des études, c'est tout, pour des raisons économiques peut-être ? Pour du travail ?
123. Y : Plus cela, oui.
124. A : Si, je résume pour fuir la guerre, c'est une raison, pour se libérer, pour des raisons familiales, pour des études ou pour du travail donc voilà d'accord, et je vous laisse écrire. Donc là j'écris avec des raisons multiples mais après on va essayer de faire des textes personnels, propre à chacun avec votre propre histoire.
125. N : D'accord, cela devient plus sérieux. [Rire]
126. A : Oui, cela devient plus sérieux, vous allez écrire avec vos propres mots justement votre parcours à vous, on ne va pas le faire d'un coup on va le faire progressivement sur l'année mais là c'est les raisons générales pour tout le monde mais après c'est chacun à sa propre raison, d'accord.

Commentaires : Séance du 5/11/2010. L'extrait 2 d'une durée de 24 minutes (analyse de l'affiche du spectacle). Il s'agit d'une transcription intégrale du document sonore.

6.2.3 Extrait 3 : Pendant le visionnement de « Pose ta valise »

1. Y : Écoute Abla, je ne vois pas très bien où c'est marqué pour des raisons familiales.
2. Visionnement d'un extrait du spectacle : « **Femme 1** : Constantine, 1969, il fait frais à l'intérieur de la ferme. Je suis une petite fille, mes cheveux marrons sur mes épaules encadrent mon visage. Nena, ma grand-mère est assise sur un tapis, elle défait une pelote de laine, le visage ridé et un grand sourire de miel, nos cœurs aujourd'hui vibrent à l'unisson : demain je vais la quitter.

3. Je sors de la maison, dehors le soleil brûle des murs de terre couleur ocre. Avec mes mains je gratte la terre, je la mets dans ma bouche, je goûte cette terre couleur chaude, ce goût je l'emporte avec moi.
4. **Femme 2** : Tu accompagnes ta fille à l'aéroport, elle s'envole, tu te dis qu'elle reviendra bientôt mais tes muscles se serrent, tes jambes se paralysent, ton corps souffre. Tu espères qu'un évènement survienne et empêche ce départ. N'importe quoi plutôt qu'elle parte mais non, regarde, ta fille est joyeuse, tu ne dois pas la retenir.
5. **Femme 3** : Le départ, c'est le premier avril 1968, ce n'était pas un poisson d'avril, cela ne me faisait pas rire. J'ai vingt et un an je ressemble encore à une petite fille, les cheveux coupés à la garçonnette et des pleurs dans les yeux. Direct la France, direct cela veut dire trop vite. C'est la première fois que je me sépare de mes parents. Lui, mon mari, je ne le connais même pas. Je pleure en quittant ma maison, je pleure dans le taxi, je pleure à l'aéroport, je ne sais même pas où je vais atterrir. »
6. **(CHANTS)**
7. **A** : Donc là, il y a deux femmes qui ont dit leur parcours, elles nous parlaient donc du départ, tout le monde a écrit là c'est bon, je vais effacer...
8. **Plusieurs** : Non, moi
9. **A** : Ah, vous en êtes où ?
10. **Plusieurs** : moi, non plus, je n'ai pas écrit du tout
11. **A** : Je vais faire un deuxième côté comme ça...
12. **S** : On est obligés d'écrire ?
13. **A** : Non, vous n'êtes pas obligés mais... c'est comme vous voulez, parce que on va travailler après sur vos... vous en êtes où là ? Là ?
14. **S** : Comment je vais effacer sinon, il y a pas de copie de ça ?
15. **A** : Autrement, je vais effacer ?
16. **N** : Il n'y a pas de copie ?
17. **A** : Bah, si vous voulez je pourrai vous faire la copie moi, vous l'envoyer, tenez on va faire comme ça, je vais écrire moi, oui je vais faire comme ça, je vais écrire ce que vous avez mis... [je recopie les éléments donnés précédemment par les apprenants : fuir la guerre, rejoindre le mari...] Donc là, maintenant on va s'intéresser, parce que là c'était les raisons pourquoi on quitte le pays après, une

fois qu'on a appris la raison, une fois qu'on a la raison, on a décidé, on a pris la décision de quitter le pays, d'accord, et une fois qu'on a décidé on a nos billets, je sais pas si on nos billets, si on part à pied... ou un autre... en tous cas on va partir c'est le moment du départ, alors le moment du départ, si je vous dis le moment de quitter le pays c'est-à-dire c'est la dernière minute vous devez partir, qu'est euh, qu'est-ce que cela vous fait penser ?

18. **N** : On prend l'avion.

19. **A** : Vous prenez l'avion, au moment de quitter le pays, au moment enfin avant de rentrer dans l'avion justement, vos sentiments ça peut être quoi ?

20. **S** : Content.

21. **Une autre apprenante** : Triste. [Rire]

22. **S** : Moi, content, je peux travailler...

23. **A** : Alors, moment du départ on va faire deux points, alors est-ce qu'y a quelqu'un qui est ni content ni triste, les deux ?

24. **N** : Euh, moi, j'avais à peu près les deux...

25. **A** : Les deux...

26. **N** : J'étais contente quand je libérais, je pleurais parce que j'ai quitté mes racines...

27. **A** : À ce moment-là, vu qu'on a les deux je vais faire trois tableaux, d'accord [J'écris au tableau].

Là, on est content après il y a des raisons pourquoi on est content. Là, on est triste, là on est en fait ni content ni triste : les deux. Et là, on n'est vraiment pas content, alors on va justifier, là je prends l'exemple des deux femmes qui ont parlé, les deux elles étaient tristes, la première, elle était triste parce que c'était un départ qui était trop trop vite, et la deuxième elle était également triste, elle était triste aussi parce que, euh... donc la première elle était triste parce qu'elle accompagnait sa fille à l'aéroport donc elle voyait sa fille partir, ce n'était pas elle qui partait...

28. **D** : Hein, c'est pas elle...

29. **A** : Elle voyait sa fille qui partait mais sa fille était contente, sa fille était contente, elle partait mais la mère elle était triste de voir sa fille partir, elle voulait la retenir, elle coulait que l'avion parte pas ou qu'il y ait un problème mais elle voulait pas du tout qu'elle parte. Et la deuxième, elle est partie parce qu'elle devait se marier donc elle ne connaissait pas son mari, dès le départ elle était trop triste, elle disait : « J'ai pleuré dans le taxi, j'ai pleuré en arrivant à l'aéroport, j'ai pleuré quand je suis arrivée en France, etc. », donc là on était plus avec quelqu'un triste de quitter sa mère, sa famille, etc... Voilà, elle était triste aussi parce qu'elle partait vers l'inconnu, quelque chose qu'elle ne connaissait pas, quelque chose qu'on connaît, on a ses repères, et puis d'un coup on va dans quelque chose... Donc le départ, pourquoi on pourrait être content ?

30. Pourquoi, on pourrait être triste et pourquoi on pourrait être content ?
31. Y : Pour moi, comme disait la dame, c'était les deux, un peu triste, un peu content :
32. triste pour quitter la famille, les parents, les frères et sœurs...
33. A : Ouais...
34. Y : Et je suis contente de retrouver mon mari.
35. A : En fait, vous partez d'une famille un à une famille deux.
36. Y : Voilà, voilà parce que mon mari... C'est mes beaux-parents qui sont venus me chercher une fois que j'avais mes papiers et puis mon mari m'a attendue à Marseille à l'aéroport.
37. A : D'accord, on est triste de quitter sa famille mais quelque part vous avez gagné une autre famille c'était celle de votre mari.
38. N : Pour construire sa famille au fait.
39. A : Ouais, alors quitter sa famille [j'écris au tableau]...
40. Y : Après, je suis venue directement chez mes beaux-parents et mes belles-sœurs, au début on se rend pas compte qu'on loin de la famille...
41. A : Ouais...
42. Y : Parce qu'on ne s'en rend pas compte tout de suite.
43. A : Là c'est retrouver son mari [j'écris au tableau], on parlera tout à l'heure du moment de l'arrivée, là on retrouve le mari. Tout à l'heure, Sophie était contente ?
44. S : J'étais contente.
45. A : Ça se comprend...
46. S : Oui, comme j'ai l'ai dit, j'ai quitté mon pays, il y a eu un problème comme ça, j'étais contente d'être à Lyon.
47. A : Vous étiez au moins... votre esprit était tranquille, apaisé.
48. S : Voilà, tranquille.
49. A : Vous êtes partie toute seule ou avec votre mari, des ... ?
50. S : Je suis partie avec notre famille...
51. A : Votre famille ?
52. S : Pendant la guerre, ma mère était déjà partie, ma sœur était séparée, de tous les côtés...
53. A : En fait, vous rejoigniez déjà la famille, qui était déjà installée en France ou pas encore ?
54. S : En France, même pas mon mari en Thaïlande, j'ai rencontré mon mari en Thaïlande.
55. A : Ah, d'accord, ok.
56. S : Par contre, moi, je suis venue toute seule, je suis venue toute seule en Thaïlande.

57. **A** : Ah, d'accord.
58. **S** : Mon mari, je l'ai rencontré en Thaïlande
59. **A** : Et vous êtes repartis ensemble ?
60. **S** : Oui.
61. **A** : Mais vous, vous étiez déjà, alors je reprends vos termes vous me dites si c'est ça ou pas, vous étiez heureuse déjà de quitter la guerre.
62. **S** : De quitter parce que pendant la guerre, ils tuaient tout, il n'y avait rien à manger c'est pour ça...
63. **A** : D'accord, [silence] en fait c'est surtout les conditions aussi de la guerre, la guerre et puis des conditions, la faim, de courir, le froid, enfin des conditions...
64. **S** : Oui, le froid, rien à manger ...
65. **Y** : C'est dur de vivre dans un pays où il y a la guerre... Quand je vois à la télé l'Afghanistan, la Palestine la guerre ça doit être horrible...
66. **A** : Alors Saïd, il était content ou pas ?
67. **S** : Oui, je suis content.
68. **A** : Vous étiez content de quitter la France pourquoi, euh... de quitter
69. **S** : Les Comores.
70. **A** : Les Comores ?
71. **S** : Quand j'ai content, la famille c'est tranquille et la France c'est tranquille, la famille,
72. **A** : D'accord.
73. **S** : Des deux côtés je suis content.
74. **A** : D'accord.
75. **S** : Je suis resté avec la famille après la guerre, je partis en France la famille, je suis content.
76. **A** : Ah, parce que quand vous êtes arrivé il y avait de la famille ici ?
77. **S** : Oui, à la Réunion, pas ici.
78. **A** : Parce que vous êtes arrivé en Réunion d'abord ?
79. **S** : En Réunion.
80. **A** : Ah, ok, d'accord, vous avez dit la guerre, parce qu'il y avait aussi la guerre aux Comores.
81. **S** : Non.
82. **A** : C'était avant, non ?
83. **S** : Non, la guerre, non, non ...
84. **A** : Alors Sorphina, vous étiez contente ?
85. **S** : Contente.
86. **A** : Contente aussi. D'accord, alors pourquoi on pourrait ne pas être content ?

87. S : Pour moi, parce que j'ai quitté le pays, séparer de ma famille ?
88. A : Ouais, quitter sa famille, être séparée c'est ce qui revient, ouais...
89. Y : Ouais, il y en a quand ils viennent ils ne sont pas contents, moi j'ai ma sœur, elle s'est mariée, il y a onze ans quand elle est arrivée en fait à Saint-Étienne elle aussi, quand elle est arrivée du bled c'était à Saint-Étienne cela l'a pas plu de rester ici au contraire elle pleurait tout le temps elle disait : « Je n'aime pas vivre ici, je n'aime pas cette vie c'est triste... ». Et après, elle s'est habituée à partir du moment où elle a eu des enfants.
90. A : Ouais, elle s'est habituée... Donc, est-ce qu'au moment du départ quand même vous avez des questions dans votre tête, parce qu'au moment de quitter le pays vous ne connaissez pas la France ? Est-ce que vous vous êtes dit comment c'est la France ? Vous vous êtes posé des questions ? Vous vous êtes imaginé des choses de la France, vous vous êtes dit que cela sera comme ça ?
91. S : Moi, non, pas du tout, le premier jour je suis montée dans le car d'abord, c'était le car, j'ai dit ça y est j'ai quitté mon pays, je suis loin de ma famille : j'ai peur. Mais après quand je suis montée dans l'avion pour venir en France, j'ai rien pensé du tout.
92. A : Vous ne pensiez pas ?
93. S : Peut-être, comme notre pays à côté du pays qui était la guerre, nous rien à manger, ils tuaient des gens comme des bêtes après quand je suis montée dans l'avion j'ai rien pensé du tout. J'étais contente, contente, très contente... voilà.
94. A : Plus contente que...
95. S : Plus contente...
96. A : Mais pourquoi la France, cela aurait pu être l'Angleterre, cela aurait pu être la Belgique, cela aurait pu être un autre pays, pourquoi la France ?
97. S : Non...
98. Y : Ce n'est pas moi qui ai choisi [Rire]
99. A : Ah, oui parce que vous avez votre euh...
100. S : Non, dans les gens qui habitaient en Thaïlande, ils y avaient Américains, Français, il y a pas mal de militaires qui beaucoup le Français, Français, Américains, Canada un peu pas beaucoup, Américains beaucoup.
101. A : D'accord.
102. S : C'est pour ça nous choisir de venir en France.
103. A : Vous avez plus choisi la France que l'Amérique ou le Canada ?
104. S : Oui.

105. **A** : D'accord, ok donc le moment du départ et maintenant on va arriver au moment de l'arrivée. Donc je vais réécrire comme ça je vous le ferai passer la prochaine fois, je vais juste réécrire ce que vous avez dit. Alors au moment de l'arrivée, c'est-à-dire une fois que vous êtes à l'aéroport mais de l'autre côté.
106. **N** : Là, c'était dur. [Rire]
107. **S** : C'est vrai quand je suis arrivée à Paris, en France, bon comme nous jamais mis les pieds à Paris, vous savez, le Paris est bien, il est grand, mais quand vous ne parlez pas le mot français, c'est compliqué pour nous, vous n'arrivez pas à trouver les toilettes, après chercher le sel, demander, quand vous ne savez pas lire vous prenez n'importe quoi, vous goûtez, n'importe quoi, c'est vrai ! Nous on est comme ça, nous demander le grand sel en morceaux on ne sait pas si c'est du sel ou c'est pas du sel, on goûtait. Quand chez nous on mettait dans des sacs comme ça, oui c'est du sel, c'est machin... Mais ici, la boîte en carton qui était fermée, on voyait les grains mais on ne sait pas si c'est du sel, quel goût, mais on goûte...
108. **A** : Vous étiez obligé en fait obligé d'acheter pour voir si c'était du sel ou pas ?
109. **S** : Oui dans les magasins, c'est vrai pour chercher du sel mais nous ce n'est pas parler c'est quoi du sel ?! C'est quoi du sucre ? [Rire]
110. 106. **A** : Non mais c'est vrai,
111. 107. **S** : C'est vrai, c'est ça.
112. **A** : Du coup vous avez fait comment ? Du coup, vous avez pu vous débrouiller comment ?
113. **S** : Du coup, arrivés chez nous, nous voyons des grains et puis c'est vrai cela ressemble au sel mais non c'est du produit pour faire le ménage...
114. **A** : Non...
115. **S** : Oui, cela ressemble au sel mais vous mettez dans l'eau, vous mettez l'éponge, la serviette comme ça pour nettoyer par terre mais ce n'est pas du sel mais ça lui ressemble !
116. **A** : Mais cela lui ressemble...
117. **S** : C'est comme du bœuf, c'est pas du bœuf : c'est agneau et veau cela se ressemble mais nous ce n'est pas lire qu'est-ce que c'est ?! Nous prendre c'est tout
118. beau...
119. **A** : C'est tout beau...
120. **S** : C'est tout beau. Quand la viande blanche c'est du veau.

121. A : Ah bah oui, donc là déjà au moment de l'arrivée si je résume un petit peu, au moment de l'arrivée le premier problème c'était le français ?
122. S : C'était le français, c'était le français... Et pour manger aussi c'est pas pareil...
123. A : Ah bah oui...
124. S : Nous on mange le riz, c'est tout le temps le riz : matin, midi et soir... Au foyer accueil, il a donné la soupe le soir, la soupe avec des pâtes, la vermicelle un peu...
125. Y : En France, on mange beaucoup de soupe....
126. S : C'est atroce ! Le premier jour... [Rire]
127. Y : Dans les hôpitaux, ils donnaient de la soupe le soir...
128. A : Vous avez mangé quoi, c'était pas du riz ? C'était ?
129. S : C'était pas du riz, le soir, il a mis un morceau de pain, de la soupe dedans un petit peu de pâtes, les petites pâtes là...
130. Y : De la vermicelle.
131. S : Vermicelle ?
132. A : Ouais.
133. S : Pas de carottes dedans, il n'y a que de l'eau, tremper le pain... Mais nous jamais mangé comme ça.
134. Y : Pour couper la faim comme ça tu manges plus... [Rire]
135. S : Oui, c'est vrai... Le mari, on s'est regardés c'est fini le riz... C'est comme ça...
136. A : Au début, la nourriture cela passait pas du tout... Je comprends. [Rire] Bah après si vous aviez vos habitudes, là c'est manger du riz, on vous présente une soupe toute blanche, ou je ne sais pas... vous aviez encore faim, quoi ?
137. S : Encore faim, quelques tranches de pain, de la soupe, de la viande quelque chose pour... Cela fait, dix heures on prend l'avion, déjà rien à manger... Parce que dans l'avion...
138. A : De la Thaïlande à la France cela met longtemps...
139. S : Onze heures quand même, dans l'avion encore pire, nous c'est pas le thé, le café... Rien du tout ! On mangeait que de l'eau, le reste on ne s'est pas mangés... On nous mettait, il y en a qui mettait le sel dans le café, bah oui... [Rire]
140. S : Bah, oui, oui...
141. S : C'est vrai, hôtesse qui dit ça c'est le sel, ça c'est le sucre mais on ne
142. comprend pas, ça c'est le sel je le mets dans le café, c'est ça... [Rire]

143. A : Bah, un moment donné, l'hôtesse, elle vous explique des choses, vous ne pouvez pas la comprendre vous êtes obligés de tester.
144. S : Bah, oui tester si c'est salé ou sucré...
145. A : Déjà, oui...
146. S : Donc déjà, on se sentait pas bien dans l'avion pas dormir, peur aussi parce que je prends l'avion alors là complètement dans les vapes, c'est pas la peine de goûter...
147. A : Mais du coup, maintenant avec du recul, vous comprenez que... maintenant qu'on voit que vous comprenez le français, vous faites la différence maintenant vous en riez un petit peu ?
148. S : Oui, un peu, pas beaucoup, même nous restés pas mal en France, je sais pas lire, bon je débrouillée, je sais parler mais sans plus, lire et écrire, non...
149. A : D'accord.
150. S : Quand, j'ai travaillé, au début j'ai travaillé, 79 j'ai commencé à travailler, alors là pendant trois mois j'ai pleuré, parce que ma fille l'âge de un an, mon fils l'âge de cinq mois j'ai travaillé, j'ai jamais quitté, laissé mes enfants avec mon beau-père quand j'avais travaillé. Je ne sais pas lire, j'habite à Vénissieux au début, je prends le métro euh... Le bus 12 pour descendre à Bellecour et après je prends le métro à Bellecour jusqu'à Hôtel de Ville, je comptais les stations de métro, je comptais combien il y a les stations de métro...
151. A : Bah, oui, c'est vrai, vous avez trouvé en fait des petits moyens pour pouvoir vous repérer, quoi ?
152. S : Oui, je comptais voilà les stations de Bellecour à Hôtel de Ville... Quand j'arrivais au travail, je ne sais pas ...
153. Y : Au travail c'était bien ? Vous travailliez...
154. S : Non, au travail c'était bien. On ne comprend pas le français, je suis arrivée deux ans en France....
155. Y : C'est qui vous a proposé du travail ?
156. S : À l'époque ce n'est pas comme maintenant, même vous ne parlez pas français, hop, il vous prend, vous travaillez et puis on vous apprend à demander quelque chose, à parler pour demander de l'eau, à manger, on peut pas parler.
157. N : Oui, pas besoin de parler...
158. S : J'ai pleuré, pendant trois mois j'ai pleuré ! J'ai laissé mes petits avec mon beau-père, je n'ai jamais laissé...
159. Y : Vous payez ?

160. S : Non, pour ici à Vénissieux, mon beau-père gardé ma fille et mon fils de un an et de cinq mois, j'ai jamais quitté, j'ai commencé à travailler, les enfants qui pleurent la nuit ont mal dormi, et puis j'habitais quatorzième étage à Vénissieux !
161. Y : Oh !!
162. A : Il y avait l'ascenseur au moins ?
163. S : Il y avait l'ascenseur mais qui est en panne tous les soirs quand j'arrivais à cinq heures !
164. A : Oh, lala...
165. N : C'est fait exprès ! [Rire]
166. S : C'est vrai, alors quand j'arrivais en haut, oh mon Dieu, mon beau-père ce n'est pas vrai ! Il me disait ma fille jetait tous les biberons, elle cassait tout, faut que je redescends pour remonter...
167. Y : Cinq mois, c'est petit...
168. S : Oui, je pleurais sans arrêt...
169. N : C'est ça la France, par contre les enfants...
170. A : Du coup, on a à peu près tout, enfin on a plusieurs villes, la première fois que vous êtes arrivée c'est en Réunion, c'est ça ?
171. S : Oui.
172. A : Et directement, c'est la famille qui vous a accueillie, c'est ça ?
173. S : Je reste avec des amis dans la Réunion.
174. A : Vous êtes restée longtemps en Réunion ?
175. S : Oui, vingt ans.
176. A : Vingt ans ! Ah, ouais...
177. S : Vingt ans.
178. A : La Réunion, en fait vous avez fait une double émigration parce que vous êtes partie du Comores à la Réunion et de la Réunion, euh, la Réunion, on a eu tout à l'heure Créteil comme la première ville.
179. S : Oui, Créteil à Paris.
180. A : Alors pour Yamina c'était autre chose, c'était quelle ville ?
181. Y : Perpignan
182. A : C'est en Loire vous m'avez dit ?
183. Y : Oui, en Loire.
184. A : Et pour les autres c'était Lyon et Paris pour XUAN LAN. Alors ce que je vais vous demander de faire, on va passer à la deuxième étape : alors on va pas tout de suite arriver à

l'écrit, je vais quand même écrire quelques petits mots sur ce que vous m'avez dit, en attendant que j'écrive les mots au tableau qui vont vous permettre d'écrire des phrases, je vais vous demander en fait, je vais vous distribuer une feuille que vous laisserez à part c'est de essayer de visualiser votre parcours, comment vous le dessinerez, c'est difficile ce que je vous demande ce n'est pas simple, de visualiser votre parcours de votre pays, à votre arrivée si vous voulez de l'aide pour que j'écrive Cambodge, des choses comme ça, je peux vous aider et d'essayer de faire un dessin par rapport à votre parcours comment vous définirez ce dont vient de parler si vous deviez le résumer...

185. N : On va essayer mais on ne vous promet rien...

186. A : Faites ce que vous pouvez... Faites ce que vous pouvez, essayez de visualiser votre parcours en attendant moi, ce que je fais je vais écrire les petits mots qui revenaient souvent et ce que je vais, on est combien ? Six, on va faire deux groupes de trois pour essayer tous les trois de voir les choses communes à votre parcours à vous, pour faire un texte. Donc tous les trois, et toutes les trois, des choses en commun, des points communs...

187. N : Mais la dame n'a pas parlé.

188. A : Elle va parler avec vous après, peut-être elle parlera tout à l'heure quand vous serez toutes seules toutes les trois. D'accord, mais je vais vous mettre des mots qui vont vous aider à écrire le texte mais à la fin de cette heure il faudra au moins chacun avoir écrit quelque chose, ok ? On va essayer quelques mots ou quelques phrases, on va voir, je vais être là pour vous aider. Alors déjà, vous mettez votre prénom, chacun met son prénom sur la feuille en haut et essaie de visualiser son parcours, on peut le faire par un dessin, des phrases, des mots ce que vous voulez... Si par exemple, moi je devais faire mon parcours cela pourrait ressembler à cela. Par exemple, je... [Je dessine au tableau] oui après c'est à vous de développer, je ne vais pas tout vous mettre parce que vous allez faire du copier-coller. [Rire] Chacun...mais cela peut commencer comme ça, vous pouvez mettre des phrases, des mots des choses comme ça... Je mets à côté des mots qui peuvent vous aider à faire le dessin et qui vont vous aider à faire le texte tout à l'heure... Déjà j'ai mis au tableau le départ : on a d'abord le Cambodge, on a la Thaïlande, on a le Maroc, on a le Comores, on a aussi le Vietnam, j'ai oublié. L'arrivée, on a la Réunion, on a Créteil, on a Firminy, on a Lyon et on a Paris. Je mets quelques petits mots, alors le mot qui me vient mari, liberté, travail, guerre [j'écris au tableau]. Alors, est-ce que quelqu'un peut me lire ce qu'y a au tableau ?

189. S : Cambodge, Thaïlande, Maroc, Comores, Vietnam, Réunion, Créteil,

190. Firminy, Lyon, liberté, travail, guerre, nourriture, français...

191. A : Très bien, ça c'est les mots pour les groupes...
192. N : On a encore du mal à lire et écrire.
193. A : Oui, oui, c'est fait exprès, donc je vous laisse faire chacun pour l'instant, vous faites votre dessin et après on passe à la deuxième étape. La prochaine fois j'apporterai mon dvd. Non pour l'instant non, ce que je veux c'est que vous visualisiez votre parcours.
194. N : Moi par exemple je veux mettre départ, liberté...
195. A : Oui, oui, vous mettez les mots qui vous parlent à vous... Vous pouvez utiliser les mots ici si cela vous aide.

Commentaires : Extrait durée 33 minutes 36 secondes du 5/11/2010 (pendant le visionnement de « Pose ta valise »). Transcription intégrale du document sonore.

6.2.4 Extrait 4 : Tenter d'écrire

1. A : Je vous ai distribué combien ? Trois feuilles, vous préférez qu'on commence par laquelle ? Qu'est-ce qui vous ? Comme vous voulez ? Si vous voulez on peut commencer par celle-là ? XUAN LAN si vous pouvez nous lire le texte, on essaye de tous lire ensemble ? Le texte celui-là, c'est le texte de Abdelmalek Sayad comme je vous l'ai dit tout à l'heure, donc on a un petit extrait ici et une photo avec... Ça je laisse de toute façon au tableau, vous pourrez vous en aider tout à l'heure, donc XUAN LAN vous pouvez essayer de nous lire le petit extrait ?
2. T : *Les immigrés sont ces petits grains de sables arrachés à la roche mère par l'action d'un vent soufflant en une longue tempête et qui transplantés au loin finissent par constituer dès qu'ils rencontrent le premier accident de terrain, cette immense dune que sont devenus aujourd'hui les immigrés.*
3. A : Immigrés, très bien, donc si je résume ce qu'il a dit, il dit que : « les immigrés sont ces petits grains de sables arrachés à la roche mère par l'action d'un vent soufflant en une longue tempête et qui transplantés au loin finir par constituer dès qu'ils rencontrent le premier accident de terrain, cette immense dune que sont devenus aujourd'hui les immigrés. », c'est-à-dire que une personne immigrée , ça c'est son pays qu'elle quitte, elle est arrachée à la roche mère donc c'est un petit grain de sable, il y a plusieurs grains de sable qui arrivent en France, voyez, ils sont tous arrachés, ils viennent de tout horizon, ils constituent comme une dune de sable, voyez dans le sable, une dune de tous les immigrés qui se rencontrent, ils constituent un ensemble de personnes d'accord. Ça c'est la citation, qu'est-ce qui, quand vous voyez cette photo à quoi cela vous fait penser ? Qu'est-ce... ?

4. N : Le départ, le bateau...
5. A : Ouais, le départ ça serait quel moment ça justement ?
6. N : Le moment où on met les pieds en France...
7. A : Voilà, vous pouvez me décrire à peu près la photo ce que vous voyez.
8. Y : La liberté...
9. A : Liberté.
10. Y : Il y a un grand bateau.
11. A : Un grand bateau qui s'appelle liberté.
12. Y : Liberté, il y a plusieurs messieurs, des hommes qui descendent du bateau avec leur bagage...
13. A : Voilà, et donc ils mettent le premier pied en France donc là c'est vraiment le moment de l'arrivée, ils arrivent décrivez ce que vous voyez, oui...
14. S : Ça y est c'est la liberté ...
15. A : Voilà, le bateau s'appelle *Liberté* d'ailleurs [Rire], ouais, voilà. Deuxième photo, on va prendre celle-là, qu'est-ce que vous pensez quand vous voyez cette photo [Photo 2] ?
16. N : Des hommes qui travaillent dur...
17. A : Cela aurait pu être ces hommes-là de la première photo, vous voyez ? [Photo 1]
18. Y : C'est vrai.
19. A : Ils arrivent et pendant qu'ils y sont [en France], ils...
20. T : Travaillent.
21. A : Oui, dans quel domaine ?
22. Y : Dans la maçonnerie.
23. A : Voilà, les premiers immigrants généralement qui sont venus ils ont travaillé dans le bâtiment, les grands bâtiments, les rues, beaucoup, beaucoup de bâtiments, de rues ont été construits par les immigrants, d'accord, donc ça vous fait penser à quoi d'autre cette photo ?
24. Le monsieur il a l'air content ?
25. N : Non. Il a l'air triste...
26. A : Pourquoi à votre avis ?
27. Y : Travail difficile...
28. N : C'est dur je pense...
29. A : Déjà ça c'est...
30. N : Mettez les pieds c'est dur ...
31. A : Déjà et puis après ?

32. N : Le travail qui n'est pas facile.
33. A : Déjà, mais on va terminer sur une note positive avec la troisième photo.
34. Y : Laquelle ?
35. A : Celle-là.
36. N : Il y en a deux pareilles.
37. A : Vous en avez deux pareilles ?
38. N : Oui.
39. A : Alors je me suis trompée, je vais vous donner la bonne copie. Quelqu'un peut me lire justement ?
40. Y : On aime tous le même pays.
41. A : On l'a en couleur ici comme ça vous pouvez voir les petits détails qui sont pas trop...
42. Ah vous ne l'avez pas ? Alors qu'est-ce qu'on voit ?
43. N : On voit les filles
44. A : Hum, hum...
45. N : Dans la rue...
46. Y : De la rue ?
47. N : Oui, c'est ça que je vois.
48. A : Là vous parlez des filles au premier plan ou de derrière ?
49. N : Oui c'est ça.
50. A : Qu'est-ce qu'elles ont ces filles ?
51. Y : Elles ont l'air toutes contentes.
52. A : Regardez la photo en couleur peut-être ça va vous donner des indices.
53. Y : Des bijoux.
54. A : Elle a quoi sur son cou ?
55. N : Il y en a une qui a un collier.
56. A : Oui.
57. So : Ah, oui c'est...
58. N : L'autre elle a un pansement, elle est blessée...
59. A : Non, non, non, regardez, regardez mieux, le pansement c'est quoi, ce n'est pas un pansement ?
60. So : C'est le drapeau.
61. Sa : C'est le drapeau français.
62. A : Voilà, le drapeau français.
63. N : En blanc et noir, on ne voit pas.
64. A : Ce n'est pas un pansement elle va très bien.
65. Y : On dirait un pansement ouais...
66. A : Un petit drapeau.
67. Y : Toutes contentes.
68. A : Donc en fait à quoi cela vous fait penser cette photo ?
69. So : Contente, tout sourire
70. Y : On a tout le même pays...
71. A : À votre avis ces personnes sont françaises de souche ou immigrées justement ?

72. So : Immigrées.
73. A : Voilà mais qu'est-ce qu'on peut rajouter de plus à votre avis ?
74. N : Elles sont contentes.
75. A : Elles sont heureuses, elles aiment tous le même pays c'est-à-dire la France, leur pays d'accueil, d'accord. C'est pour cela qu'elles ont le drapeau : c'est une fierté parce que même si le départ, ce qu'on a dit c'était douloureux de travailler etc., il y a quand même des aspects positifs dans la France comme par exemple nous le disait tout à l'heure Sophie : elle a quitté la guerre pour aller vers un pays de liberté, le pays des droits de l'homme.
76. Y : C'est vrai...
77. A : Donc c'est une bonne conclusion d'accord, donc à partir de ces photos je veux plus que vous vous concentriez sur le départ avant d'arriver ici et la prochaine séance on se concentrera sur après. Donc vous êtes trois cerveaux chacun, vous allez vous aider, donc là il y a XUAN LAN qui est un avantage qui est écrit très bien donc elle va vous aider moi je vais aider l'autre groupe aussi d'accord. Donc moi je serai le porte-parole de ce groupe et toi le porte-parole de ce groupe, il faudra écrire mais faut que Sophie et Said vous écriviez, des petits mots, des petites choses, vous donnez des idées à XUAN LAN, qu'est-ce qu'on pourrait écrire ? Un petit texte sur le départ, pas sur l'arrivée c'est-à-dire avant d'arriver en France et vous vous pouvez vous concentrer sur après si vous voulez ?
78. Qu'est-ce que vous voulez ?
79. N : Sur l'arrivée par exemple...
80. A : Vous voulez l'arrivée, et vous on part sur le départ ?
81. So : Oui.
82. A : Ok, je vous donne une feuille, ça va être un brouillon en fait, vous pouvez vous aider de derrière, des mots et cela c'est la feuille que vous allez me restituer à la fin et ensuite on la lira ensemble et on essaiera de voir, vous pouvez vous mettre ensemble comme ça, si vous voulez on déplace les tables, vous mettez là, vous discutez ensemble, qu'est-ce que vous pouvez parler... Vous vous occupez du départ c'est-à-dire avant d'arriver en France, le départ, prendre la valise ou l'avion...
83. Y : Déposer la valise. [Rire]
84. A : Eux, ils ont déjà déposé leur valise, on pourrait faire l'inverse la semaine prochaine.
85. XUAN LAN vous pouvez écrire ce que Said et Sophie vont vous dire.
86. S : Moi non pas bien.
87. A : Ah si, quelques petits mots.
88. Y : Chacun raconte sa vie ?
89. A : Regardez c'est droit par rapport à la dernière fois, vous avez vu ?
90. N : Je ne sais pas ce qui faut faire. [Rire]
91. A : Je lance un petit peu ici et après je viens vous voir vous vous mettez toutes les trois.
92. So : Vous vous lancez un peu comme ça.
93. Premier groupe (Y, Sor, N) N : Vous avez déposé votre valise c'était dur ? Comme ça on va l'écrire ? [...] On doit le faire après, oui elle a dit qu'il faut le faire après. Quand vous êtes arrivés c'était comment ? Pourquoi vous êtes arrivés en France ? Vous avez des enfants ?
94. Sor : Oui des enfants.
95. N : Vous avez travaillé ?
96. Sor : Oui [inaudible], chômage.
97. N : Maintenant vous ne travaillez pas ? [Inaudible] Il travaille dans le train ? Ah, la retraite.

98. Sor : Oui, retraite.
99. N : Et vous vous ne travaillez pas.
100. Sor : Non.
101. [...] N : Quand vous êtes arrivés, est-ce que c'était dur de parler français ? Est-ce que vous savez pas ? Voilà, vous avez fait comment ? Votre mari comprend le français ?
102. Sor : Un peu...
103. [...] N : Et au fait, moi j'ai essayé de parler avec la dame, il y a des choses que je comprends pas, j'ai compris juste que quand elle est arrivée, elle était dans la famille de son mari, elle n'avait pas de famille et après j'ai compris qu'elle était en congé parental... 100. A : Ouais, elle était tombée enceinte, non, c'est ça ?
104. N : J'ai pas compris cela s'est passé comment ?
105. [...] A : Vous avez toutes les deux un point commun c'est que vous êtes parties rejoindre votre mari, comment on écrit rejoindre ?
106. [...] N : Chez des amis...
107. A : Comment on écrit amis ?
108. Deuxième groupe (T, Sa, So) : A : Le départ c'est-à-dire quand on quitte le pays, quand on l'a quitté, pourquoi on l'a quitté, donnez des dates, le départ : il s'est fait où ? Il s'est fait au Cambodge, au Vietnam et aux Comores. Le départ, vous êtes arrivés avec une valise ou pas une valise, comment cela s'est passé ?
109. So : Elle est arrivée pas longtemps ici ?
110. A : Oui elle est arrivée...
111. So : Normalement, elle est arrivée avec son... ton valise, arrivée avec ta valise ?
112. A : Oui quand même, oui vous êtes arrivés avec une valise ?
113. Sa : Oui.
114. A : Car Sophie, elle n'a pas eu le temps...
115. So : Nous pendant la guerre, ont fuit comme ça, pas le temps de récupérer la valise à la maison, partis directement.
116. Sa : Ah, oui...
117. So : Voilà.
118. A : On parlait de la valise, qu'est-ce que vous avez pris ? Vous vous n'avez pas pris mais qu'est-ce que vous auriez pu prendre si vous aviez pu ?
119. So : Le riz, le premier, après je prends, le riz, après l'eau pour faire cuire le riz et les vêtements...
120. A : C'est bien, on essaye d'écrire cela, vous qu'est-ce que vous avez pris dans votre valise ? Le plus important ?
121. Sa : Quand arrivé à la Réunion ?
122. A : Oui.
123. Sa : Des habits.
124. A : C'est tout...
125. Sa : C'est tout.
126. A : Vous n'avez pas pris de la nourriture ou quelque chose comme ça du Comores ?
127. Sa : Non.
128. A : Des cadeaux peut-être...
129. Sa : Non.
130. A : Que des vêtements ? Des vêtements chauds ou des vêtements froids,

131. Sa : Chauds.

132. A : Comment on écrivait valise ? [...] Vous discutez tous les trois [...]

Commentaires : Séance du 5/11/2010 : Extrait 4 d'une durée de 57 minutes et trois secondes.
Il s'agit d'une transcription partielle du document sonore.

6.3 Production écrite suite au brainstorming

Départ	
de :	
Maroc	
□	
Vietnam	
	Cambodge
	Comores
	Thaïlande
	Arrivées à :
	Firminy
	Créteil
	La Réunion
	Paris
	Lyon
	Pourquoi quitter son pays ?
	Parce qu'il faut fuir la guerre

Parce qu'il faut rejoindre sa famille, son mari

Parce qu'il faut se libérer

Parce qu'il faut chercher du travail

Parce qu'il faut poursuivre ses études Les moments du départ :

Dans ma valise, j'ai mis :

-les pantalons

-les chaussures

-la brosse à dent

-la brosse à cheveux

-la caméra (le caméscope) / l'appareil photo

-cadeaux pour les amis

-le shampoing

-la casquette

-livre

-serviette

Le moment de l'arrivée :

Le 12 juin 1990, je suis partie du Maroc de Sidi Kacem et je suis arrivée à Lyon chez des amis : je suis venue pour la liberté.

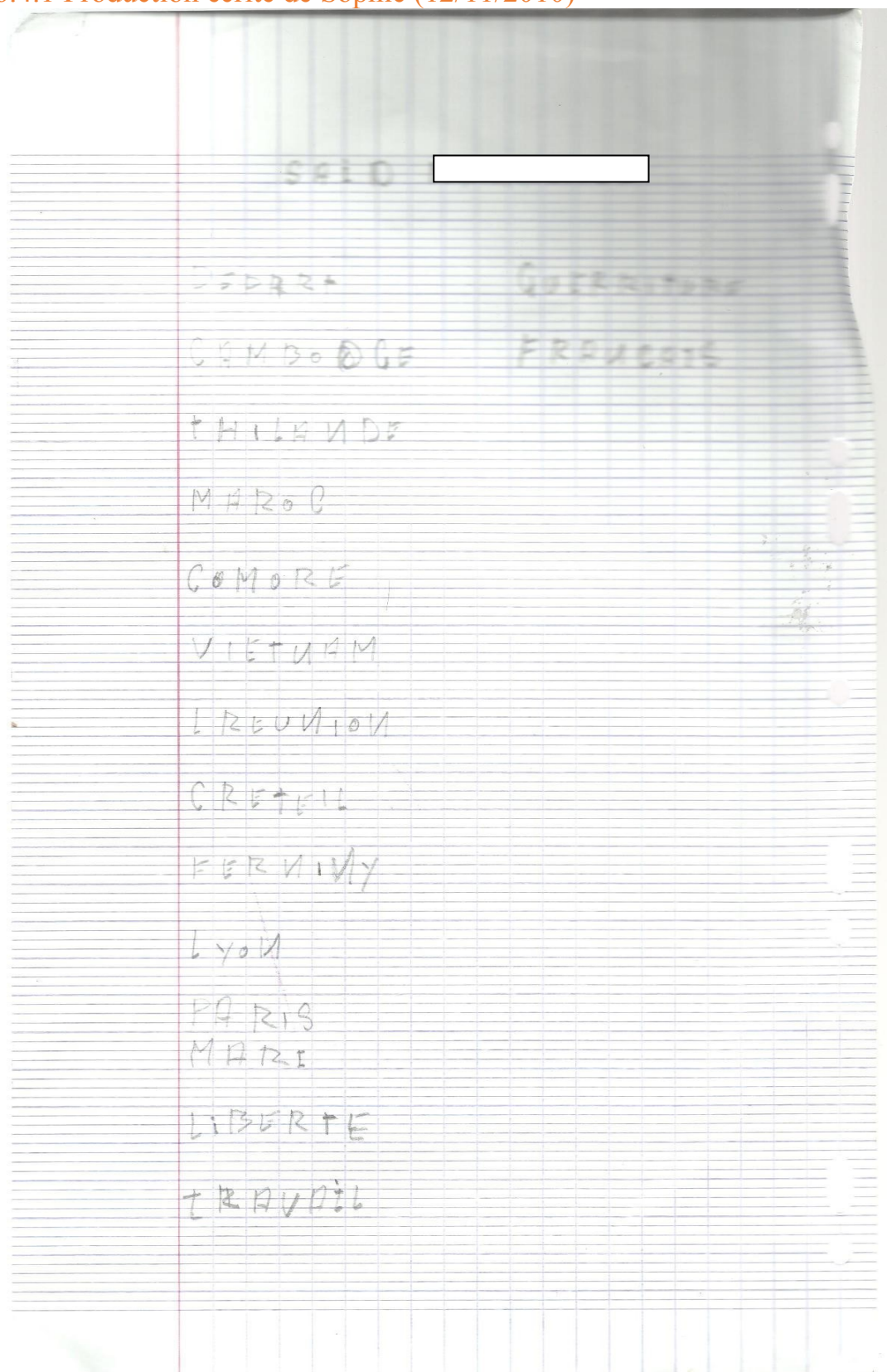
Départ du Maroc pour des raisons familiales : le mariage. Je suis arrivée en France chez mes beaux-parents, j'ai posé ma valise le quinze juin 1992. Je suis restée chez eux pendant dix-huit mois ensuite je suis venue à Lyon.

Quand j'arrive en France, par avion de l'aéroport Charles de Gaulle, après j'arrive à Lyon, ici toute nouvelle, je commence une nouvelle vie. Je suis allée apprendre le français parce que j'ai des problèmes, je ne parle pas le français et écoute [comprends] un petit peu. Je voudrais aller travailler mais j'ai beaucoup de problèmes.

Dans la valise, j'ai mis le riz, des vêtements, je suis partie de Thaïlande, j'ai vu les soldats. Je suis arrivée en France le vingt-quatre février 1977 à Créteil. Deux ans après [Deux ans plus tard], je travaille le premier mai 1979.

6.4 Productions écrites de parcours migratoires

6.4.1 Production écrite de Sophie (12/11/2010)



DEPART :
 CAMBODGE
 THAILANDE
 MAROC
 COMODE
 VIETNAM.

ARRIVEE :
 LA REUNION.
 CRETEIL
 FERMINY
 LYON
 PARIS.

MARI
 LIBERTE
 TRAVAIL
 GUERRE
 NOURRITURE
 FRANCAIS

- (Je depart au Vietnam à ~~19~~ en France, j'habite à Lyon.
 • Nous commenons du depart, nous allons à pay dans valise :
- | | |
|------------------------|---------------------|
| • des vêtements. | • cadeaux des amis. |
| • les pantalons. | • le shampoing. |
| • des chaussures. | • le savon. |
| • les brosse de dent. | • les médicaments. |
| • le dentifrice. | • la casquette. |
| • la brosse à cheveux. | • la livre. |
| • le camera | • le serviette. |
| • le photo | |

Le Vendredi 12/11/2010

BONJOUR DE MAPPÈLE SOMME
VOICI MON HISTOIRE EN AVRIL 1945. ÂGE 24
JE SUIS PARTI DE MON PAYS
VERS THAILAND ACCUSÉ DE LA GUERRE COMMUNISTE
DES KHMER ROUGE
MAINTENANT 40 ANS J'HABITE A BRON
TERRAILLON (FRANCE)

6.4.2 Production écrite de Sophie (18/03/2011)

le vendredi 18 MARS 2011

BON JOUR JE M'APPELLE SOPHIE
JE SUIS MARIEE J'AI 7 ENFANTS
J'HABITE
69500 BRON
MON NUMERO DE TELEPHONE 04 72 84 74 71
JE SUIS CAMBODGIENNE ET FRANÇAISE
JE SUIS NEE EN MILLENEUF CENT LIEN TE SIX
JE SUIS NE A BATTAMBANG ET MOINTENANT
J'HABITE A LYON EN FRANCE
AVAN J'AI TRAVAILLE DANS UNE
BIJOUTRIE PENDANT 29 ANS
MANTENANT JE VOUDRAIS ALLER A L'ECOLE
POUR LIRE ET ECRIRE

MERCI

6.4.3 Production écrite de Sophie 3 (1/04/2011)

le Vendredi 4 avril 2011

Présenté en

moi = je m'appelle Mme Sophie

Je suis cambodgienne j'ai 55 ans

J'ai 7 enfants j'habite à Bscn

Je aime faire a manger

Je aime partir en voyage

MERCI. ABLA

6.4.4 Transcriptions de travail sur les biographies langagières

(Mars 2016, cefi, transcription partielle)

1. A : Alors, pour vous les différences qu'il y a entre l'arabe et le français c'est quoi, par exemple ?
2. D : Ils parlent pareils, par exemple comme un « *frigo* » c'est « *un frigo* » en arabe-algérien et français, « *congélateur* » le même, « *le bus* », ça s'appelle « le bus » c'est pareil...
3. A : Oui, ce que disait D justement, qui est intéressant est qu'il y avait beaucoup beaucoup de mots français utilisés en Algérie.
4. D : Ouais, ouais.
5. A : Dans le langage algérien quand on parle en tous cas dans le langage algérien il y a beaucoup de mots français : est-ce que c'est le cas dans d'autres pays ? Vous aussi ? Est-ce qu'il y a des mots....
6. P : Des mots internationaux
7. A : Oui, comme quoi par exemple ?
8. P : [Awtobus]
9. A : autobus, oui
10. P : Après, il y a d'autres mots comme « frigo »
11. A : Oui
12. P : « congélateur »
13. A : Oui, comment on dit en grec « congélateur »
14. L : [Sigir]
15. A : [Rires], non cela n'a rien à voir ! Ok, et en Hongrois, on dit comment frigo ?
16. M : Hongrois ?
17. A : En Hongrois, vous êtes de nationalité hongroise, c'est ça ?
18. M : Ukrainienne.
19. A : Ukrainienne, pardon, je vous demande si vous parlez hongrois alors que vous êtes Ukrainienne, rien à voir....
20. M : Cela n'a rien à voir
21. A : Et en espagnol ?
22. K : Frigo
23. A : Frigo, aussi et vietnamien on dit comment ?
24. K : Rien à voir.
25. A : Donc, il y a effectivement des mots internationaux, mais il y a quand même des différences entre l'arabe et le français ?
26. D : En algérien, 60% comme la langue du français.
27. A : Et on avait que cela était lié à quoi ? Par rapport à quoi dans l'histoire de l'Algérie ? [...] On avait dit que justement le fait que les algériens parlaient beaucoup en français c'était lié à la colonisation et du coup on a gardé beaucoup de traces.
28. D : A l'école, le français comme la langue arabe
29. A : Oui, c'est une langue de scolarisation
30. D : Deux langues en Algérie : Kabyle et la langue Arabe.

31. A : Et Kabyle on l'apprend à l'école ?
32. D : Non.
33. A : Pourquoi, on ne l'apprend pas ?
34. D : Je ne sais pas pourquoi on l'apprend pas. [Rires]
35. A : Ce qui est bizarre, regardez, si on prend le cas du Kabyle, le français c'est une langue entre guillemets « étrangère » d'accord et elle est apprise à l'école, par contre le Kabyle qui est une langue du pays, une langue interne, elle n'est pas apprise à l'école, c'est paradoxal, à votre avis pourquoi ?
36. P : Si, les Kabyles, parlent Kabyles, après toute l'Algérie parlera kabyle pas arabe.
37. A : Exactement, il y a un enjeu politique, le fait que le kabyle ne soit pas enseigné à l'école c'est aussi pour montrer que le kabyle n'existe pas la culture kabyle n'existe pas et du coup si on enseigne le kabyle on le reconnaît, on reconnaît en fait la Kabylie et donc cela peut être dangereux pour des politiciens algériens donc vous voyez c'est un problème politique, B. dites-nous un petit peu les langues que vous parlez ?
38. B : Arabe et français [inaudible]
39. A : donc pour vous c'est plus facile d'écrire ?
40. B : ça va
41. A : Ça va, mais le langage oral c'est plus difficile
42. B : Oui, plus difficile.
43. A : Ok, et vous n'avez pas appris d'autres langues à l'école ? L'anglais par exemple ?
44. B : Anglais et Espagnol
45. A : Si l'anglais et l'Espagnol mais vous ne l'avez pas dit tout à l'heure ?! L'anglais c'est à quel âge on apprend l'anglais ?
46. B : Première.
47. D : Deuxième
48. A : Donc au collège. Vous m'avez dit l'oral c'est un peu difficile c'est quoi le problème ? Par rapport à l'arabe par exemple c'est quoi la différence ?
49. B : La pratique.
50. A : Le manque de pratique, ok et quand on ne pratique pas, on fait quoi T et B. vous avez une jolie formulation
51. T et B : On oublie[Rires]
52. A : Elle m'a dit qu'elle a appris l'anglais c'est ça, non c'était l'anglais ou l'allemand
53. T : L'anglais
54. A : Oui, et vu qu'elle a appris le français, elle a oublié l'anglais.
55. B : C'est vrai que parce qu'on est concentré sur une langue, et quand on l'entend des mots anglais on dit qu'on connaît
56. A : Une langue c'est comme par exemple le sport, plus on fait du sport on devient performant la langue aussi c'est un outil, plus on va parler, plus on va pratiquer la langue et plus finalement on va mieux parler c'est la même chose, et moins on va pratiquer et plus le muscle, il va être fatigué quoi : plus on parle mieux on parle, moins on parle, on oublie des mots, notre niveau descend. M, dites-nous les langues que vous parlez ?

57. M : Nous avons quatre langues nationales : nigala, suali, nada et tchucogo.....
58. A : Je connais nigala et le suali mais les deux autres, je ne connais pas c'est.... ?
59. M : Je connais tout à fait nigala
60. A : D'accord, vous parlez bien, le lingala , et le suali aussi et vous parlez le nada c'est ça ?
61. M : Non, je n'ai pas dit le nada, le tchucogo
62. A : Donc le lingala, le suali non, et le tchucogo , d'accord, et ensuite au niveau des autres langues que vous avez appris à l'école ?
63. M : Le français et un peu l'anglais aussi.
64. A : Un peu l'anglais, vous l'avez fait aussi ? Quelles sont les différences si on prend lingala et le français ? Est-ce que vous voyez des points communs ou des différences ?
65. M : Je ne vois pas des différences là-dessus par c'est toujours les mêmes mots, il y a une différence par rapport à la prononciation, par exemple le mot « beauté », c'est toujours le même mot : b, e, a, u, t, é, c'est une prononciation un peu différente.
66. A : Donc lingala, c'est la langue latine, on écrit comme le français ?
67. M : Ouais, ça s'écrit comme le français.
68. A : Ok, très bien, Mo, les langues que vous parlez ?
69. Mo : Heu, moi je parle l'arabe [Rires] et c'est tout...
70. A : D'accord, alors l'arabe c'est n'importe quel arabe ?
71. Mo : Je parle arabe, je parle un peu français, quelques mots anglais, quelques mots allemands,
72. A : Ok, et c'est qui parlait ? Bosniaque aussi ?
73. B : C'est moi bosniaque.
74. Mo : Quelques mots, quelques mots en russe mais ce n'est pas beaucoup de mots juste quelques mots les bases : bonjour, ça va, comment tu vas ?, je suis bien ... des choses comme ça parce que j'ai travaillé à l'hôtel avec les étrangers pour le contact dans l'animation c'est ça . La différence entre la langue française et la langue arabe c'est d'accord qu'il y a beaucoup de mots se ressemble aux français mais ce n'est pas le même accent, tu as vu, vous avez vu qui ... Il y a beaucoup de mots, en arabe ça veut dire français « cassé », je ne trouve pas le même mot qu'ici mais avec un peu de temps voilà c'est difficile ça va être facile...
75. A : Donc le français « cassé » pour vous ça va être quand vous ne trouvez pas le bon mot et vous dites un autre mot ?
76. Mo : Oui, c'est ça, en Tunisie tu entends beaucoup de choses, t'entends les gens qui parlent mais ce n'est pas le bon français, c'est pas vrai du tout
77. P : Quatre paroles en arabe et deux en français ! [Rires]
78. Mo : Mais avec ça tu rentres en France tu ne trouves pas ça difficile, vite fait tu apprends la langue, pour moi cela fait cinq mois, je ne trouve pas ça trop difficile, mon problème c'est l'écrit, j'apprends pas les cours, je n'ai pas le niveau du tout, l'oral je comprends les mots, pas beaucoup de cours de français. Avant, je n'aime pas le français, je ne pensais un jour être en France. Mais, je suis là...
79. A : Et donc là, vous regrettez, il fallait un peu plus se concentrer ! [Rires]
80. Mo : Oui c'est ça.

81. A : Ok, le français « cassé », c'est un peu l'idée de D tout à l'heure, c'est-à-dire qu'on parle beaucoup, les pays du Maghreb d'une manière générale , au Maroc, c'est la même chose, c'est l'histoire de la colonisation , on en revient toujours à ça, on parle beaucoup en français mais parfois on utilise le français de la mauvaise manière c'est-à-dire que le mot n'est pas approprié à la situation, mais vu que les gens répètent la même chose , c'est répétitif, on a des mots qui n'ont rien à voir avec la situation
82. Mo : comme le mot « regarde »
83. A : Regarde
84. Mo : Non, on ne dit pas regarde mais « régarde », ça veut rien dire mais on comprend
85. A : En fait là, c'est remixé avec l'anglais[Rires] En fait, on va prononcer le mot français de la manière phonétique en arabe, phonétique cela veut dire comment on le prononce , c'est-à-dire que le mot , il a des lettres , on prend par exemple le mot regarde [écriture au tableau], ok , donc regarde c'est comme ça que cela devrait se prononcer sauf que le son [re] est difficile en arabe donc on va le remplacer par une autre lettre en arabe qui est le [la], est on va dire [lagarde] , un truc comme ça parce qu'il n'existe pas et du coup on va phonétiquement, c'est-à-dire à l'oral , on va dire le mot parce qu'on la remplacer, c'est-à-dire que des lettres qui sont quasiment absentes dans le système phonatoire tunisien ou arabe d'une manière générale du coup on va les compenser et faire un mixte , donc voilà...
86. Mo : C'est ça le problème, en Tunisie une personne qu'on connaît pas on dit « tu »,
87. A : Le « tu » et le « vous »
88. Mo : En France, il y a des différences entre quelqu'un que tu ne connais pas et tu connais, je n'arrive pas à dire « vous »
89. A : Oui mais là, vous vous êtes corrigé, vous avez dit « tu » et après « vous », vous avez changé, donc ça commence à rentrer...Oui, le tutoiement et le vouvoiement, est-ce qu'il existe dans les autres pays ? Il existe en Grèce ?
90. V : Oui.
91. A : Oui, en Ukraine pareil ?
92. I : Oui
93. A : En Bosnie aussi, le « tu » et le « vous », quand on connaît une personne on peut lui dire « tu » mais quand on ne l'a connaît pas « vous », ça existe aussi, M. aussi en espagnol ?
94. M : « tu » usted, oui, oui
95. Am : En italien aussi
96. A : ça existe aussi
97. Mo : en tunisien non
98. A : Effectivement, quand on dit « tu » à quelqu'un qu'on connaît bien à un ami le « tu », par exemple à un ami, le « vous » quand la personne on ne la connaît pas, vu qu'on ne la connaît pas on utilise le vouvoiement, par respect, on peut pas dire à la poste, à la dame qui travaille à la poste « tu » parce que c'est pas notre copine, on utilise le « vous » et ça en arabe cela n'existe pas, c'est pour ça que c'est difficile, quand la langue....

99. Mo : En arabe, pour le respect, on dit « mon oncle » à quelqu'un qu'on connaît pas, le « vous », cela n'existe pas du tout
100. A : oui je vois ce que vous voulez dire, cela existe aussi chez les Turcs , c'est-à-dire par exemple , un inconnu, un inconnu dans la rue , on ne peut pas l'interpeller de n'importe quelle manière , on va l'appeler par respect « mon oncle » , ou « ma tante » , quelqu'un qui est inconnu : on a aucun lien familial avec lui, on va l'appeler mon oncle , on va l'interpeller par « mon oncle » comme l'oncle de la famille , c'est une manière de l'aborder avec respect ,une personne âgée ou autre effectivement si on va dans la rue on va pas dire « Eh, mon oncle , vient par-là !! »
101. Dj : Cela veut dire quoi, je l'attends beaucoup avec les personnes âgées, le mot « Hedja » ?
102. A : C'est un terme respectueux, en fait c'est un mot qui signifie que la personne est partie faire un pèlerinage religieux. En fait, quand quelqu'un est plus âgée, on le respecte en l'appelant comme ça et dès fois on lui cette appellation sans forcément... C'est un « vous » c'est ça, c'est une manière de dire « vous » exactement.
103. [Inaudible]
104. A : Non « vous » voilà, « Toi » c'est un possessif, quand on dit « tu », si une personne on ne la connaît pas, elle peut se sentir un peu agressée d'accord, elle peut se dire mais pourquoi ? D'accord, parce que « tu » c'est comme si on entrait dans son cercle, d'accord. Imaginons, qu'on a un territoire, d'accord et quand quelqu'un nous dit « tu », on peut se sentir agressé mais par contre si on sait que la personne elle dit « tu » sans faire exprès au lieu de dire « vous » ce n'est pas gênant, on peut comprendre les circonstances...mais maintenant, il faut vous habituez surtout d'un point de vue professionnel à dire vous, parce que la personne vous ne la connaissez pas , si elle vous autorise après votre responsable ou votre directeur à dire « vous », elle peut vous dire « c'est bon, maintenant , tu peux me tutoyer ». A ce moment-là, on peut la tutoyer. Il y a même des gens, on leur dit « tutoyez-moi » mais ils ne veulent pas ils continuent à vouvoyer. Et même au sein de certaines familles, ce n'est pas une question même de famille ou pas famille, il y a dans certaines familles « bourgeoises », on dit entre guillemet classe bourgeoise , où la fille va dire par exemple à sa maman « je vous aime maman » , elle ne vas pas dire « je t'aime » même si c'est la mère et la fille , c'est aussi une question de culture d'accord, après c'est parce qu'on dit « vous » qu'on respecte la personne , c'est pas parce qu'on dit « tu » qu'on ne respecte pas la personne , voyez ce n'est pas une question le respect dans le sens on respecte la personne parce qu'on ne la connaît pas : on dit « vous » mais il y a des gens qui utilisent le « vous » mais ne respectent pas la personne et il y a des gens qui disent « tu » et ils respectent très très bien la personne. D'accord. C'est aussi une question de ce qu'on met derrière les mots, ça va, c'est bon ? Oui.
105. [Inaudible]
106. A : On apprend aux enfants dès qu'une personne on ne la connaît pas de dire « vous », il y a une notion de respect mais c'est pas l'essentiel de ça : c'est que le « tu » il est réservé au cercle vraiment familial entre guillemets, mais je

- vous ai dit que dans les classes bourgeoises, après c'est la question du positionnement, quand vous allez être dans une structure de travail, dans le secteur professionnel, il faut dire « vous », après le directeur, la personne que vous connaissez, au fur et à mesure vous allez peut-être lier des liens, à ce moment-là, s'il vous autorise à dire « tu », vous dites « tu » mais au premier abord vous allez dire « vous » par exemple Iv, avec vos patients vous dites « tu » ou « vous » ?
107. Iv : Vous
108. A : Vous, après c'est aussi une manière de vous protéger, parce que si par exemple au niveau du patient, Iv commence à tutoyer la personne, le patient va commencer à tutoyer Iv, il va peut-être se permettre des choses, non... C'est une relation entre le patient et le médecin et cela doit rester professionnel. Et le « vous » cela met une distance, quand vous n'avez pas envie d'être proche avec la personne que vous avez en face de vous, cela vous protège aussi d'accord. C'est comme quand vous dites « tu », vous avez envie de vous rapprocher de la personne, et quand vous dites « vous » vous avez envie de vous éloigner entre guillemets pour certaines personnes ? bien sûr et quand on est dans une relation professionnelle parfois, on n'a pas besoin d'être copains. Après, c'est avec le temps que vous pourrez dire « tu » mais c'est une manière de vous protéger aussi, d'accord.
109. Mo : On vous dit « tu » ou « vous » ?
110. A : Non, mais dans le cadre de la formation par exemple, au niveau du CEFI, on dit le vouvoiement est de rigueur avec les stagiaires, s'il m'arrive de vous dire « tu » ce n'est pas pour autant que je vous respecte pas moins et ce n'est pas pour autant que je ne reste pas professionnel, vous voyez ce que je veux dire mais c'est tout ce qu'on met derrière les mots, à vous d'utiliser le langage comme une arme ou un moyen de vous défendre à tel moment parfois il est nécessaire de dire « vous ». On termine par Am.
111. Am : [inaudible]
112. A : vous avez appris l'espagnol un petit peu aussi ?
113. Am : [inaudible]
114. A : *Entrera*, [Rires], vous voyez en évoquant l'italien, il commence à parler italien
115. Am : [inaudible]
116. A : le français et l'italien, les racines elles sont communes, par contre quand vous avez appris l'italien et quand vous avez appris le français c'était plus facile ?
117. Am :
118. A : parce que vous avez une base en quelque sorte, du vocabulaire nouveau, il y a des liens, ok très bien
119. Inaudible
120. A : l'histoire de l'accent, c'est une problématique, je l'ai évoqué un peu petit peu la dernière fois, alors l'accent, on essaie toujours quand on apprend une langue, de parler avec l'accent comme le natif, le natif cela veut dire la personne qui est né en France, cet accent c'est quelque chose qu'on peut pas toucher, c'est à l'oreille, parfois il y a des gens qui vont dire « je n'ai pas d'accent », l'accent ce

n'est pas quelque chose qu'on peut toucher en fait , moi je pars du principe que si vous avez un accent à partir du moment où votre message A au message B passe , message linguistique passe pas de problème, le message il est clair, on l'entend : il n'y a pas de problème. Un accent c'est une manière d'avoir son identité, d'accord, donc quand vous avez, quand vous avez votre accent, il ne faut pas essayer de travailler dessus pour l'effacer, faut travailler sur le français pour apprendre les bases : comme la grammaire, le vocabulaire mais pas travailler sur le français pour effacer l'accent. En plus, l'accent c'est quelque chose qui s'efface avec le temps parce que si vous allez heu, il y avait un professeur un jour qui a dit qu'une de ses étudiantes, qui avait un accent du Sud de la France prononcé, elle a transmis cette accent à ses apprenants chinois c'est véridique, c'est-à-dire que l'accent c'est quelque chose qui se transmet , elle apprenait le français à des chinois , donc elle leur a transmis son accent , cela ne veut pas dire que ces chinois parlait mal le français , l'accent n'est pas une source de problème, mais par contre si vous parlez de l'accent grave , l'accent circonflexe là vous êtes obligé de le dire : on ne peut pas dire [e] tout le temps parfois il faut dire [é], cet accent-là oui effectivement si vous parlez de cet accent-là c'est problématique par contre l'accent accent identitaire comme Ma , on sent bien son petit accent espagnol[Rires] Pour moi l'accent ce n'est pas quelque chose on va dire d'essentiel : il y a des choses plus importantes que travailler sur cela et l'accent c'est quelque chose qui vient avec la pratique aussi et vous n'êtes pas obliger de parler comme un français natif parfaitement à partir du moment où votre message , il est clair et on l'entend vous avez un très joli accent d'ailleurs c'est joli un accent ce n'est pas quelque chose de négatif , mais d'ailleurs pour les accents on a parlé d'une reforme de supprimer les accents donc cela sera encore plus difficile [Rires]A l'heure actuelle, si on met pas un accent c'est considéré comme une faute.

7) Document 7 : Transcriptions des études de cas

7.1 Exemple de grille d'entretien compréhensif

❖ Présentation : Identité

- a) Comment vous appelez-vous ?
- b) Quel est votre âge ?
- c) Où habitez-vous actuellement ?

❖ Enfance :

Où êtes-vous née ? (ville ou village) Dans quelle région précisément: au sud ou au nord ?

❖ **Scolarisation :**

Avez-vous été scolarisés dans votre pays d'origine ? Si oui dans quelle langue ? Et quel(s) souvenir(s) gardez-vous de votre scolarité ?

❖ **Langue(s) :**

a) Quelle langue parlez-vous ? Quelle langue écrivez-vous ?

b) A quelle(s) occasion(s) faites-vous usage de cette/ces langue(s) ?

❖ **Parcours de vie : Immigration/Insertion :**

a) Quand êtes-vous venues en France ? Et qu'est ce qui a fait que vous êtes-venues ?

b) Comment s'est déroulée votre arrivée ? Gardez-vous un bon souvenir ou un mauvais ?

c) Pouvez-vous me décrire votre parcours de vie en France ? Quelles sont les difficultés ou facilités que vous avez rencontrées ? Qu'est-ce qui vous a surpris ou peut être déçu ?

d) Avez-vous déjà travaillé ? Si oui, dans quel domaine ?

❖ **Parcours d'apprentissage du français :**

a) Pour quelles raisons aujourd'hui avez-vous décidé d'apprendre le Français au sein

de cette association?

- b) Quand a débuté votre apprentissage ? Quel a été le déclic ? Et surtout pourquoi maintenant ?
- c) Avez-vous suivi un apprentissage continu ou avec eu des pauses au cours de l'apprentissage ?
- d) Dans quelle situation utilisez-vous le français ? Au sein de votre foyer : quelle langue employez-vous ? (avec vos proches, vos enfants, quand vous faites vos courses, chez le médecin ...)
- e) Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du Français ? (Difficultés à trouver des cours de français) Par quel biais êtes-vous entrez dans l'association ? Est-ce que c'était la première association ?
- f) Hormis la formatrice de l'association est-ce que vos proches ou amis vous aident-ils dans l'apprentissage du français ?

❖ **Importance de l'apprentissage du français :**

- a) Pensez-vous que l'apprentissage du Français est une étape indispensable pour s'intégrer dans la société française ?
- b) Pour quelles raisons apprendre le français aujourd'hui est important ? Quel en est l'impact sur votre vie quotidienne ?

❖ **Déroulement de l'apprentissage :**

- a) Quel est l'apprentissage dans la langue française qui vous tiens le plus à cœur mais qui hélas vous pose encore des difficultés au niveau grammatical, en langue, lecture...?

- b) Quel est le cours ou l'apprentissage qui vous a marqué et qui vous a paru intéressant ?
- c) Quel est votre sentiment face à vos enseignants ? (respect, crainte ...) comment vous sentez-vous en classe?
- d) Lorsque vous commettez une erreur, que ressentez-vous ?
- e) Lorsque vous venez en cours que pensez-vous ? Et lorsque vous en sortez ?

7.2 Extrait de la trajectoire de Tassadit

(Disponible en version audio)

1. A : Alors, comment vous appelez-vous ?
2. T : Je m'appelle YT.
3. A : D'accord, alors quel est votre âge T. ?
4. T : Euh, trente-neuf ans.
5. A : Trente-neuf ans, d'accord. Euh, vous habitez où actuellement ?
6. T : J'habite ici.
7. A : À Pierre-Bénite ?
8. T : À Pierre Bénite.
9. A : D'accord, ça fait combien de temps que vous êtes venue en France ?
10. T : Euh, quatre ans.→
11. A : Quatre ans, d'accord. Alors, euh... Vous êtes née où ?
12. T : Euh [Silence 1'']
13. A : Dans, dans quel pays ?
14. T : Euh, Je suis née... en Algérie Dramisa, voilà.
15. A : D'accord...
16. T : Voilà...
17. A : Vous êtes née euh ... C'est en Kabylie c'est ça ?
18. T : Oui en Kabylie.

19. A : D'accord, alors, euh... Est-ce que vous avez été à l'école, scolarisée, dans votre pays ?
20. T : Oui.
21. A : D'accord, jusqu'à quel âge ?
22. T : Jusqu'à treize...
23. A : Treize ans. D'accord, c'est le collège en fait, c'est ça ?
24. T : Hum. [Hochement de la tête]
25. A : D'accord, et euh, quand vous êtes allée à l'école quelle est la langue que vous avez apprise ? Est-ce que c'était l'arabe ? Est-ce que c'était le français ? Est-ce que vous appreniez les deux ?
26. T : Ouais, les deux.
27. A : Les deux, donc vous avez appris un petit peu l'alphabet ?
28. T : Ouais, ouais.
29. A : D'accord, d'accord... Quels sont les souvenirs que vous avez gardés de la scolarité ? Est-ce que vous avez voulu continuer ou est-ce que l'école vous n'aimez pas trop. Enfin...
30. T : Ouais, je veux...
31. A : Vous voulez continuer quand même, d'accord. Et au niveau de l'école vous avez appris l'alphabet en Français ?
32. T : Ouais
33. A : En arabe ?
34. T : Ouais...
35. A : Donc vous savez écrire et lire aussi un petit peu quand même ?
36. T : Écrire un peu [signe de la main]
37. A : Écrire ça va quand même... [Rire] D'accord. Alors, euh... En ce moment, quelles sont les langues que vous parlez ?
38. T : Euh, je parle kabyle, je veux dire.
39. A : Kabyle, oui.
40. T : Et français un petit peu [d'une voix presque inaudible]
41. A : D'accord. Et l'arabe ?
42. T : Oui.
43. A : Vous savez lire et l'écrire, l'arabe ?

44. T : Oui, oui.
45. A : Alors au niveau du kabyle en parlez, vous parlez... À quelles occasions, vous parlez le kabyle ? Est-ce que c'est à la maison ? Est-ce que...
Quand vous parlez le kabyle ?
46. T : À la maison.
47. A : À la maison uniquement, avec votre mari ? Avec que (euh)... ?
48. T : Avec mon fils.
49. A : Votre fils, vous parlez kabyle.
50. T : Oui, oui
51. A : Et l'arabe, quand vous parlez l'arabe ?
52. T : Euh, ça dépend, je trouve quelqu'un je parle avec lui.
53. A : En arabe, D'accord .Donc dès que vous avez une amie, vous parler arabe ? [Voilà, oui].Et le français est-ce que vous le parlez ?
54. T: Je parle avec eu : h ...
55. A : Quand avez-vous l'occasion de parler en français ?
56. T : Je vais aller au médecin.
57. A : Hum, hum
58. T : Je vais aller à la crèche.
59. A : D'accord.
60. T: En cours de français.
61. A : D'accord, vous parlez français. Mais même par exemple quand vous allez chez le médecin vous n'essayez pas de parler arabe ?
62. T : Non
63. A : D'accord, d'accord, vous vous forcez à parler en français ?
64. T : Ouais
65. A : D'accord. Alors, donc vous m'avez dit euh vous êtes venue il y a quatre ans...Ouais. Et, euh qu'est-ce qui vous a fait venir en France ? Vous étiez en Algérie, qu'est-ce qui vous fait venir ? C'était quoi la raison qui a fait que vous vous êtes dites : « ah je vais aller en France ? » Qu'est-ce qui s'est passé ?
66. T : Je suis mariée.
67. A : Vous vous êtes donc mariée avec quelqu'un qui était en France.

68. T : Ouais ...
69. A : Et donc vous avez fait... Vous êtes venue en France avec lui.
70. T : Ouais ...
71. A : D'accord : donc c'est des raisons familiales qui ont fait que... Et du coup votre fils, il est né en Algérie ou il est né en France ?
72. T : En France.
73. A : En France, d'accord. Il est petit, il a quel âge ?
74. T : Trois ans.
75. A : Trois ans oui, d'accord, ok. Alors euh, alors quand vous êtes arrivée, qu'est-ce que... Quelles étaient vos impressions ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Dès que vous avez mis un pied en France ? Comment, s'est passée votre arrivée ?
76. T : Quand j'arrivé j'étais stressée... [Rire]
77. A : Vous étiez stressée.
78. T : Il manquait la famille, je prends...
79. A : La famille, oui ...
80. T : Voilà, je ne prends pas l'habitude d'ici.
81. A : D'accord, maintenant, ça va mieux ?
82. T : Ça va.
83. A : Un petit peu quoi... D'accord et euh... En fait vous avez euh... dès que vous êtes arrivée en France vous avez plutôt un bon souvenir ou un mauvais souvenir ? Est-ce que dès que vous êtes arrivée : est-ce que vous êtes plutôt heureuse et vous vous êtes dit : « ah je vais m'adapter, c'est bien » ou est-ce que vous avez eu un mauvais souvenir quand même... parce que... ?
84. T : Oui.
85. A : Vous avez aimé bien aimé quand même ?
86. T : Ouais...
87. A : Vous vous êtes tout de suite... Même si c'était un peu stressant et dur...
88. T : Ouais ...
89. A : Du coup vous avez aimé quand même ?
90. T : Voilà...
91. A : Alors est-ce que pouvez me décrire un petit peu votre parcours dès que vous êtes arrivée jusqu'à maintenant ? Est-ce que vous avez des difficultés au

niveau des personnes que vous avez rencontrées, des facilités quand vous êtes arrivée en

France ?... [silence] vous n'avez pas compris ? Vous voulez que je le dise en arabe ?

92. T : Oui.

93. A : En arabe, **est-ce que vous avez eu un parcours facile à partir de votre arrivée ou c'était le contraire ?**

94. T : Oui tout s'est bien passé.

95. A : Tout s'est bien pas-, d'accord. Est-ce que vous avez été surprise ou déçue par des choses quand vous êtes arrivée en France par rapport à l'Algérie : si vous comparez ? Est-ce qu'il y a des choses vous êtes dites : « ah ça on n'a pas en Algérie donc je suis contente ! » ou est-ce qu'il y a des choses vous êtes dit « ah, c'est pas bien » ça vous a déçue ?

96. T : Ici ?

97. A : Oui, quand vous êtes arrivée en France.

98. T : Oui, c'est pas la même... Mais ...

99. A : C'est-à-dire la même mais à quel niveau par exemple ? Par rapport à l'Algérie ?

Qu'est-ce qui est bien des points positifs et qu'est-ce qui... ?

100. T : Ici c'est bien mais pas de famille. [Rire]

101. A : C'est la famille qui vous manque ?

102. T : Voilà c'est la famille.

103. A : C'est surtout le euh... Le manque, le soutien de la famille quoi...

104. T : Voilà, voilà c'est la famille...

105. A : D'accord. Mais à part ça, au niveau par exemple de l'oral, enfin quand vous allez dans les magasins vous n'avez pas de problèmes ?

106. T : Non, non...

107. A : Quand vous allez chez le médecin ou ... Vous ne rencontrez pas de difficultés ?

108. T : Non...

109. A : Ça va, d'accord, vous vous débrouillez toujours...

110. T : Voilà je débrouille c'est... Si c'est loin je vais avec mon mari.

111. A : D'accord, en fait ces quatre ans ils se sont plutôt bien passés, il n'y a pas eu de difficultés en fait ?
112. T : Non, non...
113. A : Voilà, donc vous n'avez pas eu de mauvais souvenirs quand vous êtes arrivée en France, on vous a pas mal accueillie ou quoi... ?
114. T : Non.
115. A : Non ça va... d'accord. Et euh, alors est-ce que vous avez déjà travaillé en France depuis ces quatre ans ?
116. T : Non.
117. A : Non, est-ce que vous pensez à travailler un jour, par rapport... Parce que c'est par rapport à votre fils je pense, non ? Ou un petit peu....
118. 118. T : Ouais, il est p'tit.
119. A : Étant donné qu'il est un peu petit vous ne voulez pas travailler maintenant ?
120. T : Oui. Quand je vais chercher si je trouve...
121. A : Donc il va rentrer à l'école maternelle l'année prochaine c'est ça ?
122. T : Oui.
123. A : Donc à partir de l'année prochaine vous comptez travailler en France ?
124. T : Oui.
125. A : Alors, euh... Est-ce qu'aujourd'hui... Qu'est ce qui a fait que vous êtes décidée à venir à Pierre-Bénite, ici, au centre social pour apprendre le français ?

Comment ça s'est passé ?

126. T : Pour j'apprendre le français, quand je parle... Parce que je veux parler bien français, je veux écrire bien le français...
127. A : Hum, mais quand, comment s'est passé, comment vous êtes dites : « ah je vais aller à Pierre-Bénite au centre social » ? Est-ce que vous avez entendu des amis qui parlaient du centre ?
128. T : Oui, oui...
129. A : Et vous avez décidé de vous inscrire.
130. T : Oui.
131. A : Et donc dès que vous avez entendu cela vous avez voulu vous inscrire ?
132. T : Oui.

133. A : D'accord et qu'est-ce qui a fait... Quelles sont les motivations justement pour apprendre le français ?
134. T : C'est pour bien parler.
135. A : C'est surtout pour bien parler français.
136. 136. T : Voilà.
137. A : Parce que vous avez du mal ?
138. T : Voilà.
139. A : Et dans quels moments vous avez du mal ? Est-ce que c'est quand vous allez chez le médecin ou quand ...
140. T : Non, des fois je comprends pas des mots ...
141. A : D'accord.
142. T : Je réponds je fais l'accent un petit peu...
143. A : D'accord, des fois vous comprenez pas quand quelqu'un vous parle ...
144. T : Voilà...
145. A : C'est ça que vous avez décidé : « j'vais d'apprendre le français ».
146. T : Oui.
147. A : Et euh... Quand vous êtes arrivée il y a quatre ans, mais l'apprentissage au sein de l'association il a commencé quand ? Vous avez commencé les cours quand ?
148. T : 2003-2004 comme ça...
149. A : 2004, ça fait trois ans quand même... Et c'est toujours ici à Pierre-Bénite ?
150. T : Oui...
151. A : Et c'était avec Mme CH ou c'était avec euh ?
152. T : Non, avant il y a Fabienne... Deux.
153. A : Donc vous avez connu deux formatrices ?
154. T : Caroline cette année...
155. A : D'accord, donc ça fait deux ans, deux-trois ans que vous apprenez le français. Mais est-ce que vous vous êtes arrêtée des fois ou vous avez tout le temps continué ? Vous êtes assez assidue quand même en ce moment, vous venez tout le temps : les jeudis et lundis, oui, vous êtes jamais, non, quasiment jamais absente.

156. T : Ça dépend s'il m'arrive quelque chose...
157. A : Vous êtes tout le temps là en fait ?
158. T : Oui, oui...
159. A : Cela veut dire pendant trois ans vous n'avez jamais eu d'interruption pendant un mois, deux mois, trois mois ?
160. T : Non je resté [silence] quand je couche.
161. A : Ah, quand vous avez accouché ?
162. T : Voilà.
163. A : Vous êtes restée...
164. T : Je suis restée trois mois après j'accouché après c'est les vacances après je rentre...
165. A : Cela fait presque six mois que vous n'avez pas assisté en cours ?
166. T : Comme ça... Voilà... Euh c'est...
167. A : Un peu plus ? Plus que six mois ?
168. T : Parce qu'avant j'ai fait la fausse couche...
169. A : Ah, ouais... Donc vous êtes quasiment un an en fait où vous n'avez pas fait cours ?
170. T : Comme ça...
171. A : Et ça a été dur de revenir ou pas... ?
172. T : Non ça va...
173. A : Vous n'avez pas... Parce qu'après le français vous n'utilisez... Même si vous venez plus en cours parce que le français vous l'utilisez à l'extérieur de toute façon ? Vous n'êtes pas coupée de la société de toute façon ?
174. T : Non...
175. A : Vous essayez au maximum d'utiliser le français...
176. T : Ouais...
177. A : Et euh... Vous avez au niveau des cours de français deux, trois ans pour récapituler ce que vous venez de dire, ça fait deux-trois ans vous avez étudié, mais vous avez pendant environ un an à cause de problème familial... Enfin, je pense que c'était normal, vous étiez en congé maternité en fait... vous avez arrêté.

178. T : Voilà...
179. A : Vous avez arrêté d'accord... Euh, aujourd'hui, rapport à l'apprentissage dans quelle situation vous utilisez le français ?
180. T : J'ai pas compris ...
181. A : Euh, c'est-à-dire vous utilisez le français quand ? Vous êtes en cours, vous l'utilisez, mais est-ce que à l'extérieur quand même le français ? Dehors, est-ce que vous l'utilisez le français ? Oui, quand vous parlez ?
182. T : Dehors, je trouve quelqu'un qui me parle français je parle avec lui.
183. A : Vous parlez directement français dans la vie de tous les jours... Comme vous me l'avez dit tout à l'heure chez le médecin.
184. T : Oui.
185. A : Vous n'essayez pas de parler en arabe, vous essayer au maximum DE... ?
186. T : Oui...
187. A : D'accord, d'accord. Et, euh... Et du coup en fait à l'intérieur de la maison donc vous m'avez dit avec vos proches, votre mari, votre fils vous utilisez le kabyle par contre...
188. T : Non, mon mari parle français.
189. A : D'accord, mais est-ce qu'il vous arrive de parler à la maison en français ?
190. T : Oui...
191. A : Tous les deux ?
192. T : Des fois, lui il parle en français mais moi je répons en kabyle. [Rire]
193. A : Vous répondez en kabyle. En kabyle
194. T : Dès fois avec mon fils je dis des mots français.
195. A : D'accord en français... 1
196. T : De temps en temps.
197. A : D'accord. Mais majoritairement vous parlez à la maison le kabyle pas l'arabe ?
198. T : Le kabyle.

199. A : Par contre, quand vous parlez avec votre fils, est-ce que votre fils vous répond en kabyle ou en français ?
200. T : Il répond en français, il répond en kabyle...
201. A : Les deux ?
202. T : Les deux.
203. A : D'accord, il est habitué depuis son...
204. T : Oui...
205. A : Et son papa parle avec lui en kabyle ? En français ?
206. T : En français.
207. A : D'accord, ok, alors euh... Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en français par rapport au cours en fait ? Est-ce que vous avez eu des difficultés à entrer en cours ou pas du tout ? Ça c'est fait simplement de trouver quelqu'un qui fait du français ? [Silence de T.] Quand vous êtes arrivée la première fois dans l'association, est-ce vous avez eu des difficultés à trouver ? Est-ce que vous cherchiez... Est-ce que c'était une idée dans votre tête de faire du français mais vous avez eu du mal à trouver l'endroit idéal ou est-ce que ça c'est fait tout de suite de trouver ? Est-ce que vous avez eu des difficultés à entrer ici dans à l'association.
208. T : Ici ? C'est pas loin...
209. A : D'accord, mais quand... Vous m'avez dit que c'était une amie qui vous a parlé de l'association... C'est ça ? Ou heu ?
210. T : Pour les cours ?
211. A : Pour les cours de français ?
212. T : Non, ↑ c'est mon mari qui m'a dit...
213. A : D'accord, c'est votre mari qui vous a vu l'affiche sur le...
214. T : Non, il dit-il : « ils font cours ici des cours de français, si tu veux suivre, voilà ».
215. A : Donc c'est votre mari qui vous a donné l'idée ?
216. T : Voilà...
217. A : Et ça s'est fait tout de suite ou ça s'est fait au bout d'un moment ?
218. T : Quand j'arrive en France...

219. A : Quand vous êtes arrivée il vous a dit : « ah il y a des cours là-bas, Il faut que tu commences à prendre des cours » ?
220. T : Non ! C'est moi, parce que euh... Comment s'appelle... Il entend quelqu'un il dit y a des cours de français ici...
221. A : Hum, hum...
222. T : Je dis, je rentré là-bas... Je continue...
223. A : Ah, d'accord...
224. T : C'est moi, c'est moi...
225. A : C'est vous qui avez décidé ...
226. T : Voilà, voilà... : Ça s'est fait tout de suite, au bout d'un an en fait ?
227. T : Je reste comme ça pas un an... Quatre mois, cinq mois.
228. A : Quatre, cinq mois, quand vous êtes arrivée en France vous avez fait les cours à Pierre-Bénite ?
229. T : C'est moi qui ...
230. A : Et c'est vous qui avez voulu... d'accord.
231. T : Oui...
232. A : Et euh, y a pas eu vraiment de difficultés en fait : tout de suite vous êtes rentrée dans l'association, on vous a acceptée ? Et, euh...
233. T : Oui.
234. A : D'accord et est-ce que c'était la première association donc du coup dès que vous êtes arrivée c'est dans celle-là ? Vous n'êtes pas allée dans une autre association ?
235. T : Non, non.
236. A : Est-ce que hormis les cours de français, quand vous arrivez ici vous apprenez ici le français ? Est-ce que vos proches vous aident-ils ? Vous corrigent ? Vos amis ou proches ? Est-ce qu'ils vous font des mini-cours de français des fois ou pas ?
237. T : Je comprends pas...
238. A : Parce que là vous apprenez le français dans l'association, ouais, mais à part l'association est-ce que des fois votre mari vous corrige au niveau du français, ou vos proches, vos amis ? Est-ce que vous avez d'autres cours de français ?

239. T : Non... j'ai pas d'amis...
240. A : Non, vous n'avez pas d'amis... Il y a des personnes qui vous font des petits cours de français ?
241. T : Non, non, non...
242. A : Vous n'avez pas de sœur ? D'oncles ? De proches ici ?
243. T : Non, non...
244. A : D'accord et des fois par exemple si vous posez une question en français vous demandez à votre mari en fait ?
245. T : Comment ?...
246. [Un jeune homme de l'association est entré dans la pièce où se déroulait l'entretien ; sentant Tassadit gênée, je gagne du temps en reformulant ma question le temps qu'il sorte...]
247. : Des fois quand tu... quand vous allez... vous n'avez pas compris quelque chose en français vous vous dirigez vers votre mari pour lui demander ?
248. T : Ah, oui quand je comprends pas je dis...
249. A : Voilà, c'est votre mari qui vous aide le plus ?
250. T : Non, je comprends quelqu'un parle comme ça avec moi tout doucement je comprends mais quelqu'un vite fait comme ça je comprends pas des mots...
251. A : D'accord. Ok, au niveau du français à part ici il n'y a personne qui vous aide à l'extérieur.
252. T : Non, non...
253. A : D'accord, ok, alors pour vous quelles sont les raisons qui font que l'apprentissage du français est important à votre avis ? Vous m'avez dit que c'était important ? En quoi le français peut vous aider une fois que vous allez le maîtriser le français bien oralement et à l'écrit : qu'est-ce qui fait que cela va vous aider ?
254. T : Pour le travail, pour je travaille, je sors toute seule...
255. A : D'accord. Pour sortir toute seule, voilà, avoir votre indépendance ? Voilà.
Plus compter sur les autres, votre mari ?
256. T : Voilà...

257. A : D'accord, est-ce que sur votre vie quotidienne cela impacte ? Vous pensez que cela va pouvoir vous aider beaucoup ? Dans la vie de tous les jours cela vous aider ? À sortir toute seule ?
258. T : Ouais...
259. A : Justement, ça va vous aider, c'est-à-dire pour aller chez le médecin, sortir toute seule ?
260. T : Ouais...
261. A : L'apprentissage du français va vous aider beaucoup ? Surtout pour travailler et pour se déplacer toute seule...
262. T : Oui...
263. A : D'accord, ok. Alors euh... Donc... Alors par rapport au français à l'apprentissage du français que vous faites aujourd'hui quel le... Qu'est-ce qui vous tient le plus à cœur au niveau du français, qu'est-ce que c'est ? La grammaire ? Est-ce que c'est la langue ? Quelle est la chose que vous aimez le plus apprendre en français ?
264. T : Parler.
265. : Parler, d'accord, c'est l'oral, en fait ? D'accord. Et la lecture c'est écrire toute seule ou la lire plutôt ?
266. T : Écrire toute seule...
267. A : Écrire toute seule ce que vous voulez sans faute...
268. T : Je lire comme ça... Quand je regarde comme ça... Je peux... Je lis un petit peu mais des fois je comprends pas encore ...
269. A : D'accord vous arrivez à lire quand même... parce que on l'a vu en cours que vous arrivez à lire mais vous n'arrivez pas à comprendre des fois certains mots...
270. T : Voilà...
271. A : Mais ce que vous aimerez le plus apprendre c'est parler correctement à l'oral ou est-ce que c'est l'écrit ?
272. T : Parler...
273. A : Parler, d'accord ok... Alors quel est le... Est-ce que vous avez un cours par exemple qui vous a le plus marqué ici vous avez dit : « ce cours est très très bien

- » ? [pas de réponse] est-ce que vous avez eu un apprentissage, quelque chose que vous avez appris et vous étiez contente de l'apprendre ? Dans vos souvenirs ou ?
274. T : Non...
275. A : Apprendre l'heure ? Ou apprendre l'alphabet ?
276. T : Non...
277. A : Ok, quel est votre sentiment face à votre enseignant ? Quand vous voyez votre formatrice ? Est-ce que vous êtes respectueuse ? Est-ce que vous avez peur des fois de vous tromper ? Est-ce que ... ?
278. T : Oui, voilà...
279. A : Vous avez beaucoup peur de vous tromper mais est-ce que vous avez peur de vous tromper par rapport aux autres qui sont autour ? Ou est-ce que c'est par rapport à elle de la décevoir ? Est-ce que vous avez peur de vous tromper vous avez honte par rapport aux autres apprenantes ?
280. T : Voilà, j'ai peur quelqu'un parle avec moi je trompe... voilà...
282. A : Qu'il se moque ?
283. T : Oui...
284. A : Vous avez peur qu'il se moque ou est-ce que quand vous vous trompez vous avez peur que la formatrice vous engueule ? Comment ?
285. T : Non...
286. A : Parce qu'elle engueule pas...

287. T : Non [rire]
288. A : C'est plus une peur, une peur de l'autre, vous avez peur de vous tromper
- ... 289. T : Voilà...
290. A : Qu'ils disent « ah, elle s'est trompée ! Elle ne parle pas bien français ! » ?
291. T : Non ↑... Quand je parle des fois, je fais des fautes... Je comprends pas...
Je comprends... Comment s'appelle ? Je réponds, je ne peux pas répondre c'est ça...
292. A : En fait, vous avez peur quand des fois quelqu'un vous pose une question ?
293. T : Voilà, je comprends pas...
294. A : Vous comprenez pas, là vous êtes bloquée...
295. T : Ouais... [Rire]
296. A : Vous ne savez pas de mots à dire, c'est ça qui vous fait peur ?
297. T : Ouais... voilà c'est ça...
298. A : Quand vous êtes en cours, vous vous trompez : ça vous fait pas peur.
299. T : Ouais...
300. A : C'est normal, de toute façon quand vous êtes avec les autres camarades tous le monde se trompe donc c'est pas euh... C'est plus vous vous trouvez, euh... devant quelqu'un qui a peur... Vous vous trouvez devant quelqu'un qui vous pose une question et là vous ne savez pas quoi répondre c'est ça qui vous effraie le plus... ?
301. T : Oui...
302. A : D'accord, ok, très bien, alors euh... Donc quand... Lorsque vous commettez une erreur, vous ressentez quoi justement quand vous vous trompez ?
303. T : Des fois je reste comme ça... Je comprends pas... [rire] Voilà, toujours...
304. A : D'accord, quand on dit : « ah, vous avez fait une erreur sur ça » : qu'est-ce que vous sentez ?
305. T : Normal....
306. A : Normal, mais quand vous posez une question et quelqu'un vous pose une question et vous ne savez pas répondre ? Là vous sentez mal ?
307. T : En cours ça...
308. A : En cours, c'est normal. C'est à l'extérieur plutôt ? Parce que là si votre formatrice, votre prof vous dit... vous pose une question et vous ne savez pas répondre, cela ne vous dérange pas ?

309. T : Je comprends pas, je réponds pas...
310. A : Est-ce que... Comment vous sentez-vous quand vous venez en cours ? Et quand vous en sortez ?
311. T : Non, ça va...
312. A : Vous êtes contente de venir en cours ?
313. T : Ouais, ça va...
314. A : Et quand vous sortez, est-ce que vous avez appris quelque chose ou vous dites : « ah je suis venue pour rien » ?
315. T : Non...
316. A : Donc vous êtes contente ?
317. T : Ouais...
318. A : D'accord. Est-ce que vous sentez que vous avez progressé quand même depuis que vous faites cours ?
319. T : Comment ?
320. A : Progresse : est-ce que vous avez senti que vous avez appris de plus en plus de choses ?
321. T : Oui...
322. A : Votre apprentissage du français est meilleur ?
323. T : Oui, ça va ...
324. A : Oui, ou vous sentez que vous n'avez pas changé que votre niveau est le même ?
325. T : Non, ça va ...
326. A : Parce que quand je suis arrivée vous ne savez pas très bien lire et là vous savez bien lire...
327. T : Oui... Avant je sentais mais maintenant...
328. 328. A : Quand même il y a du progrès !
329. T : Oui...
330. A : Je voulais savoir si vous l'aviez ressenti ? D'accord, et donc voilà

L'entretien est terminé c'était la dernière question [Voyant qu'il restait encore quelque minutes je me suis permis de pousser l'entretien] mais je voulais savoir aussi : c'est ce que le français pour vous va vous permettre, vous parlez du monde du travail... Est-ce que le français même si vous l'apprenez quelque part y aura toujours un blocage ou quand vous parlez avec des personnes il y aura toujours quelque chose qui manque... Est-ce que vous sentez que l'association sert à quelque chose réellement ? Parce que là vous m'avez dit

que vous avez progressé ? Mais est-ce que vous pensez que plus vous allez en cours plus ça va aller mieux ?

331. T : Oui.

332. A : Vous avez confiance quand même au travail de l'association ?

333. T : Ouais, ouais...

334. A : Est-ce que vous pensez que quand même quand vous apprenez le français il y a un avantage c'est que vous allez justement pouvoir entrer dans la société... Mais est-ce que vous pensez que sans... si vous n'avez fait aucun effort vous seriez justement condamnée justement ?

335. T : Je comprends pas... [Gênée]

336. A : Est-ce que vous pensez justement... Non mais il n'y a pas de souci... Quand vous avez décidé d'apprendre le français donc là ce qui est bien c'est que vous avez fait des progrès énormes et que là cela vous a facilité, cela vous a ouvert beaucoup de portes et vous pourrez justement travailler plus facilement en France...

337. T : Ouais...

338. A : Où est-ce que à un moment donné il vous est venu l'idée : « ah, non cela ne sert à rien d'apprendre le français » ? Ou cela vous a bloquée ?

339. T : Quand je trouve du travail ou ?

340. A : Cela vous fait peur d'apprendre le français ?

341. T : Oui, oui...

342. A : D'accord, vous vous êtes dit « ah, non, c'est bon, je reste à la maison, c'est mieux pour moi c'est trop difficile, je reste à la maison ? »

343. T : Non, non, non...

344. A : D'accord vous étiez donc motivée ?

345. T : Oui, oui ça dépend je trouve du travail... et bien...

346. A : D'accord, vous vous êtes dit : « ah, non c'est bon c'est pas la peine ! »

347. T : Non !

348. A : D'accord Parce qu'il y a des gens qui disent ça : « c'est trop dur ! »

349. T : Non.

350. A : Vous c'était pas votre cas... Vous êtes motivée pour continuer, voilà , jusqu'à ce que vous atteigniez le niveau...

351. T : Oui... [Sourire]

352. A : Bah, en tous cas vous êtes sur la bonne voie ! Je vous remercie beaucoup Tassadit.

7.3 Extrait de la trajectoire de Fathia

(Disponible en version audio)

1. A : On y va F, comment vous appelez-vous ? Quel votre nom ?
2. F : Je m'appelle FD.
3. A : D'accord. Euh, quel est votre âge ? Votre âge ?
4. F : Quarante (silence 1'') huit, neuf ans.
5. A : Très bien, alors où habitez-vous actuellement ?
6. F : Pierre- Bénite.
7. A : D'accord, alors euh où vous êtes né ? Est-ce que... Dans quelle ville ?

Dans quel village ? Dans quel pays, vous êtes né ?

8. F : A Ly : on.
9. A : Vous êtes euh... enfin où êtes-vous nés ? Né ?
10. F : (.) Moi, où ? Nationalité algérienne, / D'accord / habitez Oued Djalal.
11. A : Oued Djalal c'est euh au Nord, c'est au Sud ou au Nord ? En l'Algérie, oued Djalal ?
12. F : Elle, ville, est située euh au Sud, au Sud, au Sud.
13. A : D'accord. Alors euh est-ce que vous êtes scolarisé dans votre pays d'origine ? Est-ce que vous alliez à l'école en Algérie ou non ?
14. F : Non [silence 1''] jamais.
15. A : D'accord.
16. F : À la mosquée c'est tout.
17. A : À la mosquée d'accord. Alors, euh... à la mosquée combien d'années vous y êtes allée à la mosquée ? Depuis que vous êtes toute petite ?
18. F : Quand j'étais petite, oui.
19. A : Vous avez étudié combien d'années à la mosquée à peu près ? Combien d'années vous avez étudié à la mosquée ?
20. F : Six, sept ans comme ça... oui six ou sept ans.
21. A : D'accord.

22. F : Il y a eu une vague de pluie dans notre village, les maisons se sont détruites et cela détérioré la mosquée, je suis donc allée, changite, dans une autre mosquée.

23. A : D'accord. Mais, quel était précisément votre âge quand vous êtes rentrée dans la mosquée, déjà ? Vous avez quel âge quand vous êtes rentrée à la mosquée ?

24. F : L'âge : j'avais autour de sept, huit ans peut-être.

25. A : D'accord, sept ans, huit ans.

26. F : Oui, oui.

27. A : Et donc cinq ans d'études à peu près donc à jusqu'à quatorze ans c'est ça ou euh ?

28. F : Non, pas jusqu'à quatorze ans, combien ? Non !

29. A : Vous êtes restée combien de temps ?

30. F : À quatorze ans, je m'étais voilée et j'étais restée à la maison pour de bon.

31. A : D'accord. Donc vous êtes restée, à la maison, jusqu'à onze ans, dix ans ?

Vous êtes restée jusqu'à quel âge à la mosquée ?

32. F : Petite, je t'ai dit vers dix ans comme ça.

33. A : ok, d'accord, oui. Alors, euh... À présent, maintenant, quelles langues vous parlez ? Quelles langues vous parlez ? Combien de langues vous parlez ? Vous parlez euh ?

34. F : L'arabe c'est tout.

35. A : Vous parlez peut être un autre dialecte, par exemple le berbère ou euh ?

36. F : Non je ne connais pas.

37. A : Alors, que l'arabe.

38. F : Oui que l'arabe.

39. A : D'accord, alors euh, quelle est la langue qu'écrivez-vous ?

40. F : Le français ici en France c'est tout.

41. A : En fait, je vous ai demandé quelles sont les langues que vous écrivez bien ?

42. F : L'arabe

43. A : Vous écrivez et parlez en arabe : les deux.

44. F : Oui.

45. A : À quelles occasions vous faites usage de cette langue ? C'est-à-dire pour quelles occasions vous parlez arabe et quand vous parlez français ?

46. F : En France in parlou français après au bled in parlou arabe.

47. A : Mais en France tu parles français quand ? Donnez-moi des exemples ?
48. F : Comment ça ?
49. A : Quand vous parlez la langue française ?
50. F : Quand je sorte dans les magasins achetou, le marché. D'accord, chez le médecin ou euh, oui le médecin, à l'hôpital parle la France.
51. A : D'accord très bien alors euh quand vous êtes arrivée France, quand vous êtes venue en France, qu'est-ce qui a fait que vous êtes venue en France ? Cela veut dire qu'est-ce qui vous a poussée à venir en France ?
52. F : C'est mon mari, d'accord qui m'a fait venir en me faisant mes papiers.
53. A : D'accord.
54. F : Après il est mort mon mari et du coup je suis restée ici pour de bon.
55. A : D'accord et vous êtes restée en France mais comment s'est passée votre arrivée quand vous êtes venue en France, quand vous êtes venue la première fois en

France qu'avez-vous ressenti ?

56. F : Avant ? Quand je suis venue la première fois ?
57. A : Oui, qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous êtes venue la première fois ?
58. F : Comment s'est passée ma première année c'est ça ? [Silence 2'']
59. A : Comment vous vous sentiez ? Quels étaient vos sentiments quand vous êtes rentrée en France ? Est-ce que vous étiez triste, heureuse ? Est-ce que vous étiez étonnée ?
60. F : Non j'étais avec mon mari je n'étais pas triste
61. A : Quand vous êtes venue en France vous étiez étonnée ? Heureuse ?
62. F : J'étais étonnée, c'est normal après je me suis habituée ça y est
63. A : Donc vous étiez étonnée ?
64. F : Oui, bien sûr. Jamais la vie j'ai vu la France, il m'a emmenée la première fois que je venais en France, bien sûr.
65. A : Est-ce que vous avez eu des sentiments positifs ou négatifs à votre arrivée ?
66. F : En fait. Bon souvenir ou un mauvais, je n'arrête pas de suivre mon mari car je ne connaissais rien ?
67. A : Alors euh est-ce que vous pouvez me dire les... euh votre parcours en

France c'est-à-dire les difficultés ou des facilités que vous avez rencontrées ?

Et comment s'est passé votre parcours en France d'une manière générale : c'était facile ou difficile la vie en France ?

68. F : La difficulté c'est la solitude, la solitude c'est vraiment pénible.

69. A : Est-ce que l'unique difficulté c'est la solitude ? C'est quoi qui est difficile ?

70. F : C'est difficile pour les papiers, c'est difficile la langue que je ne maîtrise pas qui est difficile.

71. A : D'accord, donc c'est plus difficile que facile ?

72. F : Bien sûr, mon mari qu'il est mort.

73. A : C'est la langue le principal problème ?

74. F : Oui, c'est la langue, je dis un mot ou deux et je m'arrête.

75. A : Est-ce que euh vous avez déjà travaillé en France ?

76. F : Non, pas travaillé, jamais.

77. A : Jamais d'accord. Alors euh vous n'avez pas voulu travailler, ouais, d'accord ?

78. F : Oui.

79. A : Euh aujourd'hui qu'est-ce qui vous a donné l'idée de venir ici étudier ?

80. F : pour pouvoir parler, d'accord, pour pouvoir parler au médecin j'apprends à lui parler, d'accord, pour parler français, pour acheter les courses, aller à la banque, chez l'assistante sociale je dois parler français.

81. A : Vous êtes rentrée dans l'association pour apprendre le français pour pouvoir communiquer à la banque, euh partout, pour apprendre à parler l'oral.

82. F : Pour parler français.

83. A : D'accord quand vous êtes rentrée dans l'association ? -ce que est-ce qu'il a commencé l'apprentissage ? Quand est-ce qu'a commencé votre apprentissage de la langue ? Quand a commencé... Quand est-ce que vous êtes venue ici dans l'association ? Combien d'années ?

84. F : Cela fait six ans.

85. A : Cela fait six ans ici dans l'association. Ici ? À Pierre-Bénite ?

86. F : Oui, ici à l'école.

87. A : D'accord et si on... Est-ce-que, est-ce-que c'était six ans en continu ou vous vous êtes arrêtée de temps en temps ?

88. F : Non. Six ans en continu. Directement.

89. A : D'accord.
90. F : Direct.
91. A : D'accord. De septembre jusqu'à juillet.
92. F : Oui.
93. A : Tout le temps.
94. F : Oui, commence, commence, comme ça.
95. A : Ok.
96. F : Oui, jusqu'aux vacances d'été.
97. A : Pas de pause, vous n'avez jamais eu de pause sauf l'été.
98. F : Oui, sorte l'été c'est tout.
99. A : D'accord.
100. F : Toujours, j'étudie.
101. A : D'accord, euh, est-ce que euh quand, quand vous avez commencé

l'apprentissage il y a six ans quelle est la cause qui vous a poussé à étudier ? C'est-à-dire combien d'années vous êtes en France déjà ?

102. F : Cela fait. [Silence 2''] Neuf ans, que je pars et je reviens.
103. A : D'accord donc cela... 104. F : Dix ans.
104. A : D'accord, cela fait dix ans que vous êtes rentrée en France.
105. F : Oui.
107. A : Mais l'apprentissage a commencé il y a six ans.
108. F : Pour que tu ne dises pas que je suis une menteuse [Mme FD sort de son sac sa carte de séjour.]
109. A : Non, ce n'est pas la peine !
110. F : Non pour que tu ne dises pas que je suis en train de mentir.
111. A : Non. Non ! Donc cela fait dix ans que vous êtes en France.
112. F : Voilà, la carte et regarde, il y a la date de mon entrée en France, il y a tout sur moi.
113. A : D'accord, dans la carte c'est écrit vous êtes rentrée...
114. F : Combien d'années je suis en France ?
115. 115. A : Vous êtes rentrée le 1/10/99.
116. F : Oui.
117. A : D'accord, ça fait dix ans pile poil presque.

118. F : Oui, FD et l'âge que j'ai ou la ville ou le bled où j'ai vécu, nationalité algérienne.
119. A : Ouais, vous êtes née le 08 /12/1959.
120. F : Oui, Oued Djalal, tout est écrit, Oued Djalal.
121. A : Oui, Oued Djalal, effectivement.
122. F : Oui, je ne mens pas.
123. A : Oui, oui. En fait, quand vous êtes rentrée il y a dix ans en France.
124. F : Oui
125. A : Mais l'apprentissage, ici, à l'association cela fait que six ans c'est ça ?
126. F : [silence 3'']
127. A : Six ans qu'à débuté l'apprentissage ?
128. F : Oui, j'étudie.
129. A : Pourquoi avoir attendu trois ans avant d'apprendre ? Quelle est la cause qui vous a poussée à apprendre ?
130. F : La cause c'est pour communiquer.
131. A : Comment est venue l'idée, en fait ?
132. F : Alors, avant mon mari était malade, il allait au bled et faisait des allers retours alors il m'a dit que de me faire rentrer à l'école pour un mois et après on n'arrête car on va retourner au bled cela, hm, hm, après il est mort, je restée ici définitivement, je suis restée et je suis rentrée à l'école.
133. A : D'accord.
134. F : Je n'ai pas voulu rentrer au bled.
135. A : D'accord, mais l'idée c'était votre mari qui vous l'a donnée d'entrer dans le cours de français ?
136. F : En fait, il m'a dit cela ne servait à rien d'y rentrer car notre installation était temporaire, il pensait qu'on allait refuser car j'allais les fatiguer pour rien et quand je me suis décidée de rester pour de bon je suis venue ici.
137. A : Tout de suite, vous avez eu l'idée de prendre des cours à Pierre-Bénite ?
138. F : Oui.
139. A : Des amis vous l'ont suggéré ? Comment avez-vous su ?
140. F : Je connaissais des gens qui étudiaient, hm. Je les connaissais, j'habite près d'eux.

141. A : D'accord. Vous avez su qu'il y avait des cours, et vous avez décidé de vous inscrire ici. D'accord donc alors, euh. Vous m'avez dit que vous parlez français à la banque, avec l'assistance sociale...
142. 142. F : Oui.
143. A : Même l'assistance sociale m'a dit : « Madame, va à l'école et étudie car tu viens me dire deux, trois mots et tu me regardes, c'est pas bien. Tous le temps tu m'emmènes quelqu'un qui vient traduire pour toi, apprends c'est mieux pour toi. »
144. A : D'accord.
145. F : C'est pour cela, je suis rentrée ici.
146. A : Même l'assistante vous a poussée en fait.
147. F : Oui toujours elle me pose la question sur l'école.
148. A : Ok.
149. F : Oui, toujours.
150. A : Et est-ce que vous parlez français avec vos amis, ou proches ?
151. F : Bonjour, bonsoir.
152. A : Mais tu ne parles jamais français à part...
153. F : Non.
154. A : À part le médecin, les courses.
155. F : Oui, c'est tout.
156. A : D'accord, ok. Pour toi, qu'est-ce qui est dur dans le français ? Quelles sont les difficultés ?
157. F : Il y a des mots, mots difficiles, hm. Ce n'est pas des choses que je connais, je comprends quand quelqu'un me parle avec moi mais pour lui répondre c'est difficile.
158. A : D'accord. Oui. D'accord c'est surtout de parler l'oral en fait.
159. F : Oui, je comprends quand quelqu'un me parle mais pour lui répondre ti de suite...
160. A : D'accord, en fait vous comprenez quand quelqu'un vous parle mais pour répondre vous avez du mal.
161. F : Oui, le médecin quand elle parle avec moi je comprends ce qu'elle me dit mais pour lui répondre c'est difficile.
162. A : Donc d'accord et, euh, là c'est la première association où vous êtes rentrée à Pierre-Bénite.
163. F : Ici ?

164. A : Pour apprendre le français c'est la première fois ? C'est la première association ?
165. F : L'école oui.
166. A : Vous n'êtes pas allée dans d'autres écoles ?
167. 167. F : Non, non.
168. A : La première fois est-ce que... Je pose la question en français et en arabe, oui. Est-ce que vous pensez que le français est une étape importante pour entrer dans la société française ?
169. F : Oui, bien sûr.
170. A : Très important ?
171. F : Bien sûr, on vit ici, dans ce pays.
172. A : D'accord, pour, euh, est-ce que...
173. F : Cela ne dépend pas de moi : on est obligés d'apprendre.
174. A : D'accord, mais d'une manière générale quelle est la chose qui vous pousse à apprendre ?
175. F : Pour apprendre à parler, apprendre tout.
176. A : Donc la cause c'est pour savoir parler, pouvoir sortir ?
177. F : Bien sûr, pour ne pas fatiguer les gens, sortir toute seule.
178. A : Pour être autonome dans vos affaires.
179. F : Oui, EXACTEMENT. Pour faire mes trucs, pour ne pas être dépendante des autres : l'un me prend de haut, l'autre prétexte qu'il n'a pas le temps ou une chose à faire.
180. A : Vous voulez votre propre indépendance.
181. F : Oui, je dois me débrouiller toute seule.
182. A : C'est pour ça que justement...
183. F : Je me suis accrochée à l'école c'est pour ça.
184. A : Voilà.
185. F : C'est pour cela que je te parle, c'est obligé.
186. A : D'accord. Et depuis votre entrée, vous que euh, que euh [silence]
187. F : Quand j'apprends quelque chose je rentre heureuse à la maison je te jure hum, hum, je te jure heureuse à la maison.
188. A : D'accord. Quelle est la chose que vous voulez apprendre le plus ?
189. F : [silence]

190. A : Quel est l'apprentissage que vous voulez apprendre le plus ? Est-ce que c'est que la grammaire ? Est-ce que c'est la lecture ? Est-ce c'est l'écriture ? L'écriture ? Est-ce que tu veux lire en français ? Quelle la chose que vous voulez apprendre en premier, le plus important ?
191. F : Important.
192. A : Est-ce que c'est l'écriture ?
193. 193. F : Oui écrire et lire ?
194. A : D'accord.
195. F : Les deux.
196. A : D'accord, est-ce qu'il y a un cours où l'apprentissage vous avez...
197. F : Il y a des cours avant que je n'ai pas assistés.
198. A : Est-ce que dans l'association. Ah ici ? Est-ce que dans l'association il y a eu un cours qui vous a le plus marqué c'est-à-dire il y a eu un cours avec C H ou une autre formatrice, oui avec toutes, vous avez dit super j'ai appris plein de choses, vous avez plein des choses ?
199. F : On a appris avec cette dernière formatrice, qui nous a ouverts un peu, on a bien avancé.
200. A : Quel est le cours où vous avez dit j'aime bien cet apprentissage, est-ce que c'est l'heure ? L'alphabet ? C'est quoi ?
201. F : L'alphabet.
202. A : Le plus important apprentissage ici ?
203. F : [silence 3''] Elle nous a fait.
204. A : Vous étiez très contente en rentrant à la maison.
205. F : Oui l'alphabet, l'alphabet c'est ça / oui, l'alphabet.
206. A : C'est l'alphabet.
207. F : Oui ! Je suis heureuse que l'enseignante me posi une question me dit oui juste, hum, parfois je me trompe Dieu me pardonne, je ne connais pas.
208. A : D'accord oui justement quels sont vos sentiments face à Mme CH ? Quel est votre sentiment face à votre enseignante ? Est-ce qu'il y a de la crainte ? De la peur ? Du respect ? Quels sont vos sentiments vos sentiments à son égard ?
209. F : Bien sûr du respect c'est ma maîtresse à moi.
210. A : Ouais, par exemple quand, comment vous sentez-vous quand vous êtes en cours avec Mme CH ? Comment vous sentez-vous ? Bien ?

211. F : Oui, bien.
212. A : Ça va.
213. F : Oui.
214. A : Vous vous sentez à l'aise ? Pas à l'aise ?
215. F : Non à l'aise Dieu merci.
216. A : Alors euh quand vous commettez une erreur que ressentez-vous quand vous vous trompez, que sentez-vous ?
217. F : J'ai peur. Je n'arrive pas quand elle me dit ce n'est pas bien.
218. A : D'accord.
219. F : Oui, ce n'est pas bien ce que vous avez fait.
220. A : Mais vous avez peur de qui ? D'AD par exemple qui est à côté ?
221. F : La maîtresse
222. A : Ou vous avez peur de la maîtresse. La maîtresse, la maîtresse.
223. F : Oui, pas de mes camarades.
224. A : Voilà, vous avez peur qu'elle vous dise : « c'est pas bien ».
225. F : Oui, ce n'est pas bien.
226. A : Vous avez peur ?
227. F : Oui c'est ça.
228. A : Vous avez peur qu'elle pense du mal de vous ?
229. F : Oui de ne pas avoir dit juste.
230. A : Mais vous devez ne pas avoir peur et c'est une chose normale ?
231. F : Vous avez vu ? Dieu me pardonne, c'est la peur qui me pousse en arrière ?
232. A : Alors que lorsque vous venez en cours qu'est-ce que vous ressentez ? Et quand vous sortez ? Quand vous rentrez en classe que ressentez-vous ?
233. F : Ce n'est pas bien quand je sors c'est mieux de rester ici pour étudier.
234. A : Quand vous sortez de l'école que ressentez-vous êtes heureuse ?
235. F : Oui.
236. A : Et quand vous en sortez, vous sentez avoir appris quelque chose ou pas ?
237. F : Bien sûr quand j'apprends quelque chose je sors heureuse.
238. A : Qu'est-ce qui vous tient le plus à cœur pendant ces six ans, années d'apprentissage ?

239. F : Regarde aujourd'hui mon nom je l'ai écrit difficilement, regarde la situation dans laquelle je me trouve. Hum, quand une personne dans l'âge cela devient très difficile.
240. A : Ce qui est difficile c'est que vous ne mémorisez pas c'est ça ?
241. F : Oui, je te l'ai dit l'autre jour, je regarde le tableau, écrire bien, posi question bien après je rentre à la maison perdu.
242. A : Vous oubliez tout.
243. F : Oui c'est ça.
244. A : Est-ce que c'est à cause du fait vous ne parlez pas français à l'extérieur avec les gens ?
245. F : Mais je n'ai personne à qui parler.
246. A : Hum, six heures de cours hebdomadaires, six heures de cours c'est suffisant pour vous ? Vous voulez plus d'heures ?
247. F : Ici, à l'école, ce n'est pas suffisant ?
248. A : Vous voulez plus d'heures ou moins ?
249. F : Non, c'est bon
250. A : Vous sentez que vous avez fait des progrès que
251. F : Bien sûr, je ne connaissais aucune lettre, j'ai appris à écrire, ouais. Je ne connaissais rien.
252. A : La langue arabe vous aide à écrire ?
253. F : Oui.
254. A : Parce que vous avez une très jolie écriture c'est grâce à la langue arabe.
255. F : Oui, je t'avais apporté mon cahier, je le lis le matin, un jour je te le rapporterai.
256. A : Hum, c'est très bien merci beaucoup, merci beaucoup c'est terminé les questions et merci beaucoup.

7.4 Extrait de la trajectoire d'Athis (Disponible en version audio)

1. Ab : Alors, comment vous appelez-vous ?
2. At : Euh, AD.
3. Ab : D'accord, quel votre âge ?
4. At : (.) Euh, trente-deux ans.

5. Ab: Trente-deux ans très bien, alors où habitez-vous actuellement ?
6. At : Pierre-Bénite.
7. Ab : Pierre-Bénite d'accord, d'accord, alors euh, euh où vous êtes née ? Dans quel pays ?
8. At : Turquie.
9. Ab : En Turquie, d'accord dans quelle région ? Quelle ville ?
10. At : Euh, à Asrahi.
11. Ab : Asrahi, d'accord, est-ce c'est au Nord, est-ce que c'est au Sud de la Turquie ?

C'est situé où ?

12. At : Sud.
13. Ab : Plutôt au Sud, ouais, d'accord, d'accord. Est-ce que vous êtes scolarisée dans votre pays d'origine en Turquie ? Est-ce que vous êtes allée à l'école ou pas ?
14. At : Non pas.
15. Ab : Vous êtes jamais allée à l'école ?
16. At : Jamais non.
17. Ab : Et euh aujourd'hui quelles sont les langues que vous parlez ?
18. At : Le turc et le *françe*.
19. Ab : Le turc et le français. Alors, et quelle langue vous écrivez ?
20. At : Les deux.
21. Ab : Les deux, vous écrivez un peu en français, un peu en turc. D'accord, quand, à quelle occasion vous faites usage de ces langues, ça veut dire quand vous utilisez ces langues ? Quand vous utilisez le turc.
22. At : Le turc quand lépart en turquie, lé parle.
23. Ab : Quand vous partez en Turquie vous utilisez le turc, ouais, et est-ce que vous utilisez le turc à la maison ou euh ?
24. At : Ouais, ouais, léparlé le turc, il le sorti dehors en France lé parler.
25. Ab : Quand vous partez dehors vous parlez français ? Ouais. D'accord, euh, par exemple donnez-moi des exemples quand ? Quand vous allez chez le médecin ?
26. At : Parler toute seule.
27. Ab : D'accord, dehors vous parlez français, d'accord mais à l'intérieur à la maison, li turc, avec vos proches vous parlez turc. Ouais. D'accord, alors euh, [silence 1''] Quand vous êtes venue en France ? Quelle année ?
28. At : Euh [Silence]
29. Ab : Ça fait combien de temps que vous êtes en France ?
30. At : Vingt ans.

31. Ab : Vingt ans d'accord, euh je ne suis pas très forte en maths [Rire] donc euh qu'est ce qui a fait que vous êtes venue en France ? Quelles en sont les raisons ?
32. At : Mon père il le travail ici, d'accord, moi, ma mère, sœur, mon frère en Turquie... il a demandé, un regroupement familial pour que vous puissiez tous venir ensemble, vivre ensemble, ensemble.
33. Ab : D'accord. Alors comment s'est déroulée votre arrivée en France ? En fait est-ce que vous avez un bon souvenir ou un mauvais souvenir quand vous êtes arrivée la première fois en France ? Est-ce que ça c'est bien passé ?
34. At : Ça va.
35. Ab : Ça va, qu'est-ce qui s'est passé, vous étiez... ?
36. At : Contente.
37. Ab : Vous avez été surprise ou euh?
38. At : Non pas surprise.
39. Ab : Ça c'est bien passé ?
40. At : Ouais ça va.
41. : D'accord. Ça va. Très bien, alors est-ce que vous pouvez me décrire votre parcours c'est-à-dire les facilités, les choses difficiles que vous avez vécues ou les choses faciles que vous avez vécues en France ?
42. At : Elle est difficile un peu.
43. Ab : C'est difficile, ouais, qu'est-ce qui est difficile ?
44. At : Écris pas bien, euh parler pas...
45. Ab : C'est ça qui est difficile en fait, ouais. Mais à part cela le reste c'est facile, oui, ça va. C'est surtout la langue, ouais. D'accord qu'est-ce qui vous a surprise peut être ici en France ? Qu'est-ce qui vous a déçue, vous avez dit : « ah ! c'est pas bien ! ».
46. At : Non, il les ça va.
47. Ab : D'accord, d'une manière générale c'était bien ?
48. At : Ouais, ça va.
49. Ab : Vous étiez plutôt contente ?
50. At : Oui contente.
51. Ab : D'accord. Est-ce que vous avez déjà travaillé en France ?
52. At : Non pas travaillé, d'accord, pas école, pas travail...
53. Ab : Non mais c'est pas grave. [Rire]
54. At : Non, handicapé.
55. Ab : D'accord.

56. At : Les dur le travail pas.
57. Ab : D'accord, vous êtes pas allée à l'école c'est à cause de votre handicap ?
58. At : Ouais.
59. At : Parce que il n'y a pas les structures là-bas en Turquie...
60. Ab : Il les loin.
61. Ab : L'école est très loin, ok. Ouais, d'accord euh, est-ce que euh, qu'est-ce qui a fait que vous avez décidé d'apprendre le français dans le centre social, dans l'association ?
62. At : Euh, ch'é pas.
63. Ab : Qu'est-ce qui vous a poussée à apprendre le français ? Pourquoi vous avez voulu apprendre le français ? Qu'est-ce qui vous a donné l'idée à... ?
64. At : Les donne-moi, pas bien, un peu il les donner.
65. Ab : Donc c'est... C'est. Quelle est l'idée que vous avez ? C'est qui vous a donné l'idée, oui, vous a dit : « vas-y Athis là-bas ils donnent des cours de français » ?
66. At : Euh, lé copain.
67. : D'accord, c'est des amis qui vous ont dit d'apprendre le cours ? Ouais. D'accord et euh, ça s'est passé quand ? Vous a avez commencé l'apprentissage quand ? En fait, le français vous êtes venu quand ?
68. At : Quatre ans.
69. Ab : Ça fait quatre ans. Vous êtes...Oui.
70. At : Ça fait quatre ans que vous êtes ici ? D'accord. Pas venir ici beaucoup.
71. Ab : De temps en temps.
72. At : Temps en temps, oui.
73. Ab : D'accord : temps en temps ça veut dire une ou deux fois par mois. Ouais, ou comment ?
74. At : Une semaine li venue, après une semaine pas venue.
75. Ab : Pendant les quatre ans.
76. At : Ouais quatre ans.
77. Ab : Même cette année c'est comme ça ?
78. At : Non pas cette année, il les ça va.
79. Ab : Cette année, vous étiez plutôt assidue : vous venez souvent quand même ?
80. At : Souvent, il les venir oui, d'accord, il les fauteuil voilà.
81. Ab : C'est à cause de quoi en fait que vous veniez pas, vous veniez une fois ? Est-ce que c'est parce que c'est trop dur ?

82. At : Ouais, il les dur dehors pas bien, il pleut, froid, moi pas venir : reste. D'accord, ok, moi fatiguée, malade, fatiguée, malade vous venez pas, ouais.

83. Ab : Ok d'accord. Dans quelle situation est-ce que vous utilisez le français ?

[silence] Est-ce que par exemple à la maison vous parlez français ?

84. At : Non parli turqui.

85. Ab : D'accord, par exemple : avec des amis, avec vos proches, quand vous faites vos courses , vous allez chez le médecin, vous parlez turc ou vous parlez français ?

86. At : Français.

87. Ab : Français d'accord.

88. Mme FD : Non, médecin français.

89. Ab : Bah oui, on peut avoir un médecin turc c'est possible. [Rire]

90. At : Médecin, marché, dehors parler français.

91. Ab : D'accord, qu'est-ce qui vous semble difficile dans le français dans le cours ?

92. At : [silence]

93. : Est-ce quand vous êtes venue ici c'était facile ? Oui, facile, ou est-ce que vous avez trouvé des difficultés pour entrer ici dans le cours ou c'était facile ?

94. At : Pas facile ça va.

95. Ab : D'accord, ok est-ce que c'est la première fois que vous avez appris le français dans l'association ou vous êtes allée une autre association ?

96. At : Ici.

97. Ab : Ici, d'accord, alors en fait vous êtes venue ici, ça fait vingt ans que vous êtes en France. Ouais, vingt ans. Pourquoi est-ce que cela fait que quatre ans que vous apprenez le français ?

98. At : Avant il laissez-les seul enfants à la maison, d'accord, partie, il le pleure, pas le sorte, il dort.

99. Ab : Vous avez eu peur en fait avant ? Ouais. Et maintenant vous êtes plus motivée ?

Vous avez plus peur de sortir dehors?

100. At : Non ça va.

101. Ab : En fait, vous avez un petit peu peur pendant seize ans, ouais et maintenant vous vous sentez mieux ? Ouais. Qu'est-ce qui a fait que cela a changé justement ?

102. At : Moi fauteuil, avant n'a pas fauteuil.

103. Ab : Et maintenant vous avez un fauteuil. Ouais, d'accord.

104. At : Ça va la marche.

105. Ab : D'accord, vous vous êtes habituée au fauteuil, vous pouvez faire des déplacements, euh, vous venez tout seul pardon toute seule ?

106. At : Oui, toute seule, d'accord, d'accord ça va les parler un peu, les écrire ça va.
107. Ab : Depuis que vous avez pris des cours, vous avez fait des progrès, vous commencez à écrire ? Ouais, ça va, vous avez fait beaucoup de progrès en quatre ans quand même !
108. At : Oui beaucoup.
109. Ab : Est-ce que, est-ce que euh à part justement la formatrice Mme CH est-ce que vous avez des amis, des proches qui vous aident ?
110. At : Non, ça va.
111. Ab : Il n'y a personne ? Vous apprenez le français ici ? À l'extérieur est-ce qu'il y a des gens qui vous aident à apprendre le français ?
112. At : Toute, euh, la maîtresse il les ça va.
113. Ab : Ok d'accord, est-ce que vous pensez que l'apprentissage du français est important pour, euh vous intégrer ici en France ?
114. At : Ouais.
115. Ab : Est-ce que, qu'est-ce qui a fait qu'aujourd'hui vous vous êtes dit bon j'apprends le français ? Pourquoi ?
116. At : À la maison, parle pas, sorte pas, il le dort, les enfants moi pas beaucoup, vient pas, il le sorte, parle les copains, moi les dit aller au cours.
117. Ab : Alors, en fait avant vous parlez pas beaucoup avec les autres, vous étiez un peu fermée, c'est ça, oui ? Vous avez appris le français justement pour sortir de cela, ouais, c'est ça ? Oui, c'est ça. Alors, est-ce que justement vous avez appris le français, est-ce que l'impact justement est important ? Ça a changé depuis que vous avez appris le français ces quatre années, oui, ça a changé par rapport à avant ou pas ?
118. At : Oui, changé, oui, oui.
119. Ab : Ça a changé beaucoup ?
120. At : A changé beaucoup.
121. Ab : Sur quoi par exemple ?
122. At : Tout, d'accord, moi ça va, le dehors ça va.
123. Ab : Le fait de sortir dehors, ça vous fait du bien ? Ouais, vous sentez mieux ?
124. At : Oui, bien.
125. Ab : D'accord, qu'est-ce qui vous tient le plus à cœur à apprendre le français ? Qu'est-ce qui pour vous est très important ?
126. At : Quoi.
127. Ab : Est-ce que c'est la lecture, la grammaire ?

128. At : Oui, écrire, j'espère, pars pas à l'école viens ici, il les écrire.

129. Ab : Hein, vous voulez écrire en fait ? C'est ce qui est important pour vous ?

Ouais, d'accord, ok, euh... au niveau de... Est-ce qu'un jour vous êtes venue ici pendant quatre ans que vous avez appris le français ? Est-ce qu'un jour vous avez dit : « ah, ce cours est très bien » ?

Est-ce que vous avez un cours qui vous a marquée : un cours qui est resté dans votre tête ?

130. At : Parole, après, avant Manuel il les ça va.

131. Ab : Est-ce qu'un jour, un cours que vous avez fait qui vous a paru très important ?

132. At : Trois ans il les ça va.

133. Ab : D'accord, est-ce qu'il y a quelque chose, que vous ne connaissez pas avant, vous avez appris ici bien ? Fathia tout à l'heure nous disait qu'elle avait appris l'alphabet : c'était bien pour elle.

134. At : Moi, l'alphabet c'est bien.

135. Ab : C'est au bout de deux ans que vous avez appris l'alphabet.

136. At : Ouais.

137. Ab : Quel est votre sentiment par rapport à Mme CH ? Est-ce que vous la respectez, vous avez peur des fois ?

138. At : Il les ça va , expli...Elle explique bien, il les gentille.

139. Mme FD : Celle qui nous enseigne est bien.

140. At : Manuel avant maîtresse c'est bien.

141. Ab : Vous préférez Carole, car elle explique mieux, vous vous sentez bien ?

142. At : Bien.

143. Ab : Quand vous arrivez en classe, il les bien, vous êtes contente. Oui, contente, vous êtes tranquille dans votre tête, oui , d'accord. Est-ce euh, quand vous commettez une erreur, vous vous trompez, qu'est-ce que vous ressentez, oui, vous vous dites : « ah ! C'est faux »

144. At : Il les trompé, vous êtes trompé : faux.

145. Ab : Est-ce que vous vous sentez mal ?

146. At : Ouais, les mal, vous vous sentez triste, il, les triste.

147. Ab : Est-ce que vous avez peur des fois de vous tromper par rapport à Caroline ?

148. At : Non, pas peur.

149. Ab : Vous n'avez jamais peur.

150. At : Non jamais.

151. Ab : Alors quand vous venez en cours, quand vous arrivez en cours qu'est-ce qu'il y a dans vos têtes ? Vous vous dites quoi ?

152. At : La maîtresse, ça va écrire, parler, tout voilà.

153. Ab : D'accord, quand vous venez en cours vous vous ne sentez bien pas bien ? Quand vous sortez est-ce que vous avez le sentiment que vous avez appris quelque chose ?

154. At : Oui.

155. Ab : Et que vous avez progressé ces quatre années ? D'accord, ok très bien, je vous remercie beaucoup Athis.

Table des matières

ANNEXES.....	4
I.Premiere partie : Enquete institutionnelle (<i>serie 1</i>).....	4
1)Document 1 : Textes législatifs et administratifs (Cf. Partie 1)	4
1.1 Article 21-2 (art.3)	4
1.2 Article 21-18 (<i>art. 1^{er}</i>)	4
1.3 Article 21-24 (<i>art. 2</i>)	4
1.4 Article 21-27-1 (<i>art. 4</i>)	5
1.5 Article 21-28(<i>art. 5</i>)	5
1.6 Article 26-3 (<i>art. 7</i>)	5
1.7 Article 27-2(<i>art. 6</i>)	5
1.8 QCM aux candidats à la naturalisation française.....	6
2) Document 2 : Transcription d’entretiens compréhensifs.....	11
2.1 Entretien 1 : Transcription de l’entretien avec Mme Safi (ex-directrice du CEFI)	11
2.2 Entretien 2 : Transcription de l’entretien avec la coordinatrice au CEFI.....	18
2.3 Entretien 3 : Transcription de l’entretien avec la coordinatrice du CEFU	21
2.4 Entretien 4 : Transcription de l’entretien sein de l’Office de l’Immigration et de l’Intégration	23
2.5 Entretien 5 : Entretien avec Mme Saliha Mertani (élue municipale).....	30
2.6 Compte-rendu de l’enquête menée auprès des intervenants des ateliers d’apprentissage de français auprès de centres sociaux de la commune lyonnaise.....	34
II. Seconde partie : Enquete situationnelle (<i>serie 2</i>).....	45
3) Document 3: Eléments de la situation d’intervention	45
3.1 Documents sur les centres sociaux et socioculturels du Rhône : Carte des centres sociaux et socioculturels du Rhône :	45
3.2 Charte de la Fédération des centres sociaux du Rhône :	46
3.3 Programme de formation FLI.....	50
3.4 Présentation de la formation : pédagogie Gattegno	58
3.5 Organigramme de l’association RIB (2009).....	62
4) Document 4 : Public enquêté :	63
4.1 Exemples de composition du public enquêté	63
4.2 Exemple de fiche pédagogique portant sur les biographies langagières	72

4.3 Exemple de notes de terrain et notes commentées (Extrait de journal de bord.....	73
5) Document 5 : Portfolios contextualisés et biographies langagières d'apprenants (partie 2).....	86
5.1 Exemple Portfolio 1 contextualisé (Association RIB)	86
5.2 Exemple Portfolio 2 contextualisé (CEFI)	89
5.3 Portfeuille Européen des langues (OFII)	107
5.4 Extraits de Portfolio d'apprenants	117
5.5 Extrait de productions écrites sur la biographie langagière	121
5.6 Transcriptions liées à la biographie langagière des apprenants	124
5.7 Productions écrites liées au medium et exemples de medium	132
6)Document 6 : Biographies langagières via le medium « Pose ta valise »	138
6.1 Affiche du spectacle « Pose ta valise »	138
6.2 Transcriptions liées au spectacle « Pose ta valise »	139
6.2.1 Extrait 1 : « Il n'y avait pas que des Arabes »	139
6.2.2 Extrait 2 : « Pose ta valise... pose ton corps »	139
6.2.3 Extrait 3 : Pendant le visionnement de « Pose ta valise »	145
6.2.4 Extrait 4 : Tenter d'écrire	156
6.3 Production écrite suite au brainstorming	162
6.4 Productions écrites de parcours migratoires	164
6.4.1 Production écrite de Sophie (12/11/2010).....	164
6.4.2 Production écrite de Sophie (18/03/2011).....	167
6.4.3 Production écrite de Sophie 3 (1/04/2011).....	168
6.4.4 Transcriptions de travail sur les biographies langagières	169
7) Document 7 : Transcriptions des études de cas.....	175
7.1 Exemple de grille d'entretien compréhensif	175
7.2 Extrait de la trajectoire de Tassadit	178
7.3 Extrait de la trajectoire de Fathia.....	195
7.4 Extrait de la trajectoire d'Athis	205

Abstract

Language and social integration biography of the grown-up public migrants in associative context : didactic migratory trajectories and socio-linguistic approach

This research has convened two disciplinary fields sociolinguistics and didactics in order to demonstrate that from a work on the language biography, we can open a new methodological approach in the direction of the adult migrant audiences. This research is aiming the conceptual experimentation of didactics of plurilingualism to aim a social integration.

This work deals with the meeting of adult migrants in associations with the end goal of language through case studies of social integration. The challenge of this work will be to develop the biographic dimension, i.e. from known facts of the lives of our audience to unknown territory, potentially least safe in order to develop a methodological approach to destination of migrants adults through the studies 'of some social integration cases.

This, it will be necessary to multiply the application in different biographical approaches such as the contextualized portfolio class, which allow the migrant adult to progress in learning, and to acquire basic knowledge in everyday life and especially to target successful social integration

After a presentation of the conceptual and institutional framework for this work, in order to better convey the educational issues of the field of the intervention, we explain through examples, socio- educational and cultural issues of this methodological approach to teaching-learning issues.

Keywords: Language biography, biographical researches, migratory paths, local associations, didactic of multilingualism, appropriation of languages

Résumé

Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en contexte associatif : regard socio-didactique des trajectoires migratoires

Cette recherche transdisciplinaire démontre qu'à partir d'un travail sur les biographies langagières, nous pouvons nous ouvrir sur une nouvelle approche méthodologique en direction des ED adultes. Elle a pour visée l'expérimentation concrète, d'une didactique du plurilinguisme à visée d'intégration sociale par la mise en lumière de l'articulation autour des publics migrants, d'une variété d'enjeux : didactiques, institutionnels, sociaux, politiques et personnels.

L'enjeu de ce travail sera donc de développer la dimension biographique afin de développer une approche méthodologique à destination des publics migrants adultes.

Pour cela, il a fallu dans le premier volet, expliciter la contextualisation institutionnelle et didactique de la situation d'intervention en milieu associatif, les principales caractéristiques du public-cible visé qui servent de point d'appui dans cette recherche intervention et formation afin d'appréhender le migrant dès son arrivée en France.

Alors que dans le second volet, nous mettons en exergue à travers quelques exemples de trajectoires migratoires englobant l'ensemble des parcours du migrant (scolaires, sociaux, langagiers, culturels...), les enjeux socio-didactiques et culturels de cette approche méthodologique de recherche et d'enseignement-apprentissage.

En définitive, nous axons notre travail sur les moyens d'articulation entre les différents savoirs expérientiels de vie, ou de compétences professionnelles ou conventionnelles, par le biais d'approches biographiques qui sont extensibles, recouvrant à la fois un espace multiforme et transdisciplinaire, et une temporalité historique, tout en étant très contemporaine.

Mots-clés : Biographie langagière, publics migrants, milieu associatif, trajectoires migratoires, approche socio-didactique, appropriation linguistico-culturelle